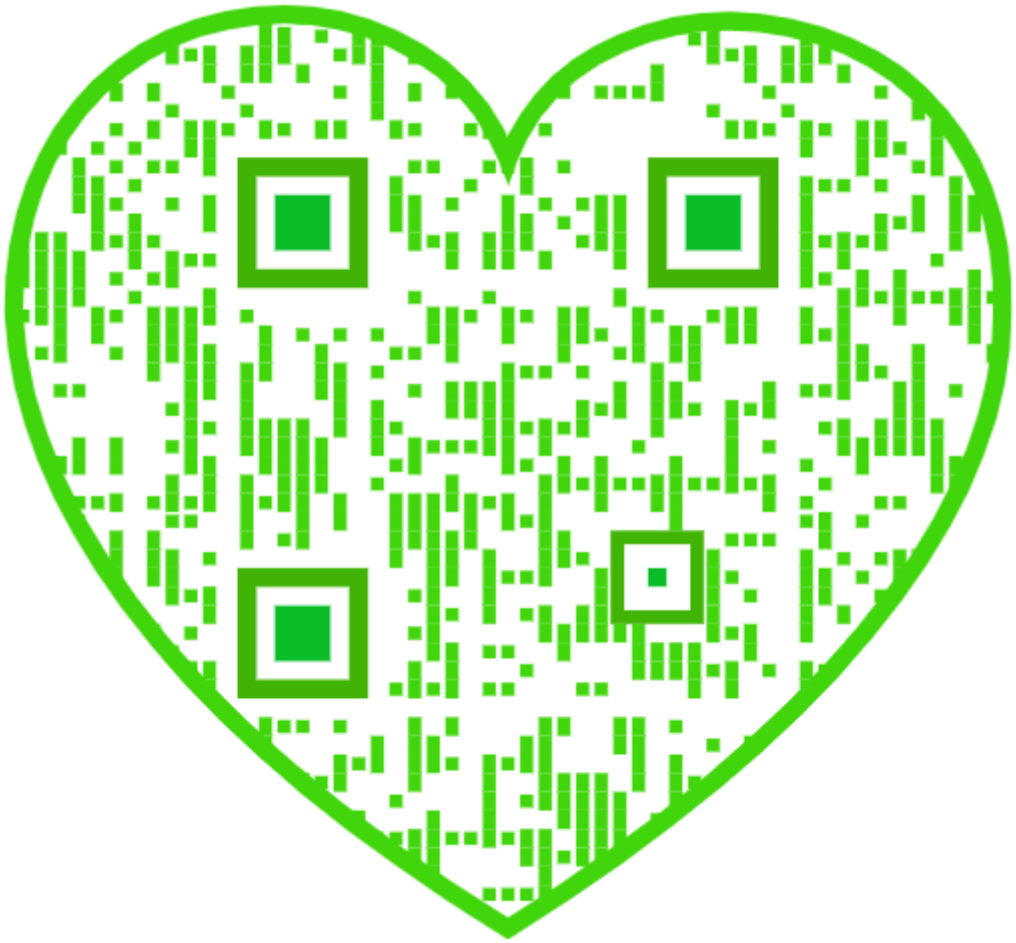
Alfa-nieuws. Jaargang 6

bron
Alfa-nieuws. Jaargang 6. Coutinho, Bussum 2003

Zie voor verantwoording: https://www.dbnl.org/tekst/_alf001200301_01/colofon.php

Let op: boeken en tijdschriftjaargangen die korter dan 140 jaar geleden verschenen zijn, kunnen auteursrechtelijk beschermd zijn. Welke vormen van gebruik zijn toegestaan voor dit werk of delen ervan, lees je in de gebruiksvoorwaarden.

dbnl digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren i.s.m. ALFA nieuws



[Nummer 1]

Discussie in het vak

Strategieën om taal te leren
Carry van de Guchte/universiteit van Tilburg

Een nietje vragen

Stel u bent op bezoek bij collega's op een school in Duitsland. U hebt een paar lessen bijgewoond en wat pagina's uit een lesboek gekopieerd. Nu wilt u graag een nietje om die losse papieren bij elkaar te houden. U wilt erom vragen, maar u weet niet hoe een nietje heet in het Duits. Wat doet u nu?

1. Denkt u: 'Nou, dan maar geen nietje' en stopt u de papieren los in uw tas?
2. Pakt u uw reiswoordenboekje om het woord voor nietje in het Duits op te zoeken?
3. Probeert u met gebaren duidelijk te maken dat u een nietje wilt? 'Darf ich ein...' en dan uw hand als denkbeeldige niettang?
4. Doet u een gok naar het Duitse woord en zegt u: 'Ich möchte gerne ein Nietsche'?

Dit zijn vier strategieën die u in die situatie kunt inzetten. U kunt er vast nog wel meer bedenken. De ene strategie is wel effectiever dan de andere. Als u de eerste strategie toepast, krijgt u geen nietje en wordt het een rommeltje in uw tas. Dat is dus geen effectieve strategie.

De tweede strategie, het woordenboek pakken, is vaak wel effectief, al is er wel een dikke kans dat het woord nietje niet in uw reiswoordenboekje staat en u een dikker woordenboek moet gaan zoeken. Bij de derde strategie heeft u een grote kans dat u als antwoord krijgt: 'Ach so, eine Heftklammer' en dat er iemand een niettang voor u gaat halen.

De vierde strategie zorgt misschien voor hilariteit en wie weet krijgt u ook nog wel een nietje.

De strategieën twee en drie hebben niet alleen het effect dat u een nietje krijgt, maar ook dat u hoogstwaarschijnlijk het woord *nietje* leert. Het zijn dus tevens leerstrategieën, of specifieker gezegd, leerstrategieën om taal te leren.

Taalleerstrategieën

Leerstrategieën kun je omschrijven als denkhandelingen of gedragswijzen die mensen gebruiken om hen te helpen met het begrijpen, leren of onthouden van nieuwe informatie.

Rebecca Oxford heeft taalleerstrategieën verzameld in haar boek *Language learning strategies. What every teacher should know* (New York, 1990), dat inmiddels een klassiek boek geworden is op dit gebied. Zij beschrijft leerstrategieën heel enthousiast als handelingen van de leerling om het leren makkelijker, sneller, leuker, meer

zelfgestuurd, effectiever en meer overdraagbaar naar nieuwe situaties te maken. Het boek bevat een overzicht van verschillende soorten strategieën die leiden tot taal leren. Ik geef er hier een paar weer die ook voor analfabete leerlingen hanteerbaar zijn.

'LEERSTRATEGIEËN ZIJN HANDELINGEN DIE HELPEN MET HET BEGRIJPEN EN ONTHOUDEN VAN NIEUWE INFORMATIE'

• Er zijn compensatiestrategieën, dat wil zeggen strategieën die het gebrek aan taalkennis compenseren. Een voorbeeld daarvan is de hiervoor beschreven strategie 3, waarbij een gebaar wordt gebruikt bij gebrek aan kennis van het woord. Zo kun je soms ook iets *omschrijven* als je het woord ervoor niet weet: zo'n ijzeren dingetje om papieren aan elkaar vast te maken. Een woord weergeven door middel van een gebaar of een omschrijving zijn dus compensatiestrategieën als je zelf praat.

Omgekeerd kun je deze strategieën gebruiken als je de taal nog niet goed begrijpt. Je kunt dan wel vaak *de betekenis afleiden*, bijvoorbeeld uit gebaren of mimiek als iemand praat. Daaruit kun je soms opmaken of wat iemand vertelt vrolijk is of droevig. Ook uit illustraties bij een leestekst valt veel af te leiden. Neem bijvoorbeeld de illustratie bij *de duif en de mier* uit leesboekje 6 van *Lezen doe je overal.* Voordat de leerlingen de tekst gaan lezen, kunnen ze uit dit plaatje opmaken dat de tekst gaat over een duif en een mier, dat de mier in het water ligt, de duif een takje vasthoudt en de mier erop klimt. Als dat vooraf besproken is, zal het begrijpen van de leestekst wel lukken. Zonder het plaatje - of zonder het goed te bekijken - is dat veel moeilijker.

• Een sociale strategie is bijvoorbeeld *vragen stellen.* Niet alle leerlingen vragen uit zichzelf om hulp aan een klasgenoot of een docent. Ze moeten eerst leren dat dat mag en hoe - met welke formuleringen - je dat doet: Wil je me helpen? Wat betekent dat? Hoe heet dat? Bij vragen stellen als strategie hoort naar mijn idee antwoord of hulp geven. Hoe leg je uit wat iets betekent? Ook dat gaat niet vanzelf, maar de leerlingen kunnen leren de betekenis van woorden aan elkaar uit te leggen: iets aanwijzen, tekenen, voordoen, met andere woorden zeggen, vertalen, enzovoorts. Hoe leg je bijvoorbeeld uit wat het woord *beek* betekent? Je zou het met andere woorden kunnen zeggen: water dat stroomt, buiten, het lijkt op een rivier. Je zou daar ook iets bij kunnen tekenen, zodat duidelijk wordt dat het een smal watertje is, geen vijver of zee. Het aan elkaar uitleggen van woordbetekenissen is een leuke herhalingsoefening van woorden die al eens door de docent aangeboden zijn.

De hierboven beschreven strategieën leiden allemaal tot het achterhalen van de betekenis van taal. Er zijn ook strategieen om taal te onthouden, namelijk geheugenstrategieën.

• Een geheugenstrategie is bijvoorbeeld *associëren.* Associëren wil zeggen het verbinden van nieuwe woorden aan woorden die al in het geheugen zitten. Associaties kunnen visueel gemaakt worden in een associatieschema, ook wel woordenspin genoemd, dat de leerlingen zelf vullen met woorden waaraan ze denken bij een bepaald grondwoord. Dat kunnen associaties zijn op betekenis (mier - klein) of op klank (mier - muur). Klankassociaties kunnen ook gebruikt worden in de vorm van een rijmpje of slogan, zoals bijvoorbeeld in reclame vaak gedaan wordt om ons merknamen te laten onthouden: Zo in mijn sas met Badedas.

• Een andere geheugenstrategie is het *groeperen* van woorden, bijvoorbeeld een groepje maken van allemaal woorden voor vogels (de duif, de uil, de mus, de pauw, enzovoorts) of allemaal woorden die horen bij een beek (water, koud, stromen, de oever, stenen, zwemmen, verdrinken, enzovoorts).

• Voor gevorderde leerlingen in een alfabetiseringsklas zal ook een cognitieve strategie als *het woordenboek gebruiken* in zicht komen. De leerlingen moeten daarvoor al wel aardig wat leesvaardigheid en taalbegrip in het Nederlands hebben.

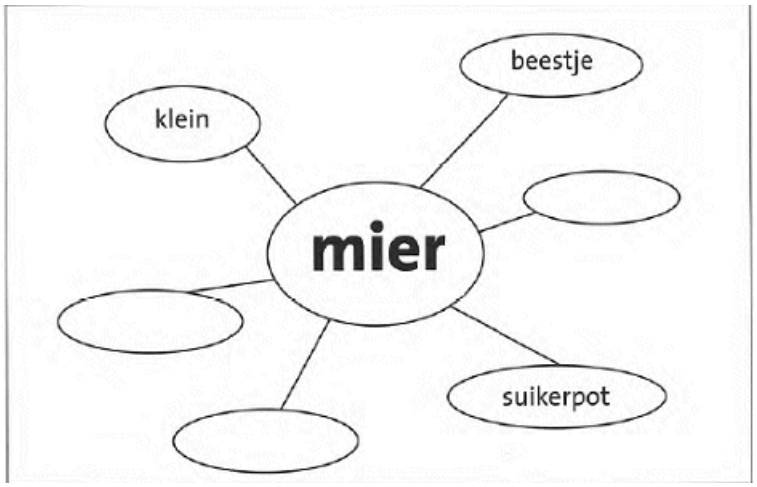
Het gebruiken van een woordenboek is iets wat geleerd moet worden, niet alleen het opzoeken van woorden op alfabet, maar ook het leren begrijpen van de informatie die over een woord gegeven wordt: de omschrijving van de betekenis, het woord in een schuingedrukte voorbeeldzin, lidwoord, uitspraak, enzovoorts. Een goed woordenboek om mee te beginnen is Van Dale Junior Woordenboek Nederlands, waarin plaatjes staan en eenvoudige omschrijvingen.

• Omdat er vrij veel taal bij nodig is, lijken mij ook metacognitieve strategieën iets voor de enigszins gevorderden in het Nederlands, of je zou daarover in de eigen taal van de leerlingen les moeten kunnen geven. Voorbeelden van zulke strategieën zijn het nadenken en praten over taal, over hoe taal leren in zijn werk gaat en het plannen en organiseren van het eigen leren.

Strategieën leren

Taalleerstrategieën zijn eigenlijk handelingen die een succesvolle taalleerder uit zichzelf al uitvoert. Vaak dat onbewust. In het onderwijs kunnen we proberen de leerlingen bewust te maken van hun denkhandelingen en proberen hen succesvolle strategieën zich eigen te laten maken. Hardop denken en reflectie op het eigen handelen worden daarbij als middel ingezet.

Er wordt de laatste jaren in het onderwijs veel nadruk gelegd op leerstrategieën, oftewel op leren leren. Ook Corinne Sebregts vraagt in haar artikel in Alfanieuws nummer 3 (2002) aandacht voor denkprocessen van de leerlingen. Zij beschrijft strategieën die leerlingen



Een woordenspin of associatieschema

mogelijk gebruiken bij het maken van invuloefeningen waarbij ontbrekende letters in een woord moeten worden ingevuld. In het kort zijn dat de volgende:

1. het woord elders in het materiaal opzoeken en overschrijven of natekenen;
2. het woord lezen en bij een aantal klanken de ontbrekende lettertekens zoeken; de leerling moet dan eerst constateren dat hij de incomplete woorden al eens eerder heeft gezien en dat hij de betekenis ervan kent;
3. het woord afmaken op grond van fonologische kennis van het Nederlands, bijvoorbeeld kennis over welke letters met elkaar gecombineerd kunnen worden.

Sebregts geeft voorbeelden van zulke invuloefeningen uit een Stenvert NT2-blok Woordenschat en andere materialen. Aan het eind van haar artikel roept Sebregts op deze materialen nog eens te beoordelen op bruikbaarheid vanuit het oogpunt van leren leren. Ik wil wel een poging daartoe doen en daarmee de discussie over de Stenvert NT2-bloks voortzetten, die al enige tijd in Alfa-nieuws gevoerd wordt.

Vorm en betekenis

Wat opvalt is dat de strategieën die Sebregts beschrijft kunnen leiden tot de juiste vorm (spelling) van een woord. Natuurlijk moeten de leerlingen ook leren spellen en moeten ze de spellings-strategieën leren die daarbij nuttig zijn. Maar over de betekenis van het woord komen de leerlingen met deze strategieën niets te weten. Ook als woorden uit de oefening op plaatjes zijn weergegeven, leidt dat er niet automatisch toe dat de leerlingen leren wat die woorden betekenen, als er in de opdracht niets met de betekenis en met die plaatjes gedaan hoeft te worden. Nog afgezien ervan dat van slechts weinig woorden de betekenis eenduidig op een plaatje is af te beelden. Toch is taal leren naar mijn mening vooral betekenis leren. Leerlingen kunnen daarbij plezier hebben van taalleerstrategieën zoals die in dit artikel beschreven zijn. In Alfa-nieuws nummer 1 (2002) heb ik mijn bezwaren tegen de Stenvert NT2-bloks uiteengezet. Toch zie ik wel mogelijkheden om taalleerstrategieën met de leerlingen te oefenen aan de hand van de Stenvert NT2-bloks en dergelijke materialen, maar dan moet de docent daar zelf oefeningen aan toe voegen.

‘TAAL LEREN IS VOORAL BETEKENIS LEREN’

De docent kan bijvoorbeeld een associatie-oefening doen door samen met de leerlingen een woordenspin te maken bij één van de woorden van een Stenvertpagina. In het midden van de spin komt het gekozen woord te staan en de vraag is: Aan welke woorden denk je bij dit woord? Soms kan dat ook aanleiding zijn tot een gesprek over onverwachte associaties.

Groeperen van woorden kan bijvoorbeeld met de pagina uit Woordenschatkamer die bij het artikel van Sebregts is afgedrukt. De leerlingen kunnen de woorden sorteren in groepjes die horen bij een slaapkamer, een badkamer of ergens anders. Vervolgens kunnen ze voor elke groep zelf nog een paar woorden erbij zoeken.

Na praktisch elke woordenschatopdracht kan als herhaling van die woorden een spel gedaan worden waarbij leerlingen de betekenis van woorden aan elkaar moeten

uitleggen. Dat kan bijvoorbeeld met briefjes waarop de te herhalen woorden zijn geschreven. Een leerling pakt een briefje en moet het woord dat erop staat duidelijk maken aan de andere leerlingen, zonder het woord te noemen. Daarbij kunnen verschillende strategieën gebruikt worden: iets tekenen, voordoen, met andere woorden omschrijven, een voorbeeld geven, enzovoorts. Een variant dus op spelletjes als Hints, Raad je plaatje of Verboden woorden.

De hier genoemde oefenvormen kunnen aan elke methode of lesboek gekoppeld worden. Ze zijn altijd zinvol, zolang er maar op gelet wordt dat de woorden die geoefend worden ook nuttig zijn voor de leerlingen.

Strategieën, kennis en vaardigheden

Lessen in taalleerstrategieën zijn vaak heel leuk. Toch moeten de leerlingen niet alleen strategieën leren, maar ook kennis en vaardigheden bijgebracht krijgen. Dus naast speciale strategielessen of af en toe aandacht voor een strategie in een les moeten er ook gewoon woorden geleerd worden, mondelinge taalfuncties, lezen en spelling geoefend worden. Leerlingen blijken ook tegenzin te krijgen tegen strategieën, als er veel nadruk komt te liggen op het reflecteren en ze elke keer weer moeten praten over hun denkstappen.

Dus mijn conclusie is: aandacht voor leerstrategieën is goed, maar met mate en in evenwicht met het leren van kennis en vaardigheden.

Literatuur

C. van de Guchte, *Stenvert NT2-blaks ideaal?*
In: Alfa-nieuws 2002, nr. 1, 5-9.

R.L Oxford, *Language learning strategies.*
Newbury House, New York, 1990.

C. Sebregts, *Taal leren en leren hoe je taal leert.*
In: Alfa-nieuws 2002, nr. 3. 8-12.

Uit het veld

Alfabetisering in de ISK
Corinne Sebregts/stedelijk college-Eindhoven

In Alfa-nieuws wordt aandacht besteed aan de stand van zaken op het brede terrein van de alfabetisering in Nederland en Vlaanderen. Dat overzicht zal zowel alfabetisering als rekenen aan autochtone en allochtone cursisten omvatten, of ze nu in een Internationale Schakelklas (ISK) zitten of op een Regionaal Onderwijs Centrum (ROC), in Vlaanderen of in Nederland. Het eerste overzichtsartikel in deze reeks is van Corinne Sebregts, afdelingsleider aan een ISK te Eindhoven.

In het Nederlandse onderwijs worden allochtone leerlingen in de leeftijd van 12 tot 16 jaar, die onvoldoende Nederlands beheersen om deel te nemen aan voortgezet onderwijs, geplaatst in de Internationale Schakelklas (ISK). De ISK is volgens de Wet op het Voortgezet Onderwijs geen apart schooltype, maar wordt beschouwd als het eerste jaar voorgezet onderwijs. Leerlingen die naar Nederland komen en in hun eigen land niet hebben leren lezen en schrijven, worden eveneens opgevangen binnen de ISK. Op een populatie van 100 leerlingen zijn gemiddeld 5 leerlingen analfabeet. Althans, dit gegeven geldt binnen de ISK van het Stedelijk College Eindhoven. Hoe klein het aantal analfabete leerlingen ook is, het programma dat deze leerlingen nodig hebben is zo specifiek dat een aparte groep gevormd moet worden om deze leerlingen een gepast onderwijsaanbod te kunnen geven. Het maximum aantal leerlingen dat in een alfabetiseringsgroep kan worden geplaatst, is dan ook lager dan het leerlingenaantal van een reguliere ISK-groep. In een ‘gewone’ ISK-klas zitten gemiddeld 15 leerlingen, terwijl een alfabetiseringsklas met 6 tot 8 leerlingen vol is.

Lezen doe je overal

Dat analfabete leerlingen een speciaal programma vragen, lijkt in het onderwijsveld sneller te zijn doorgedrongen, dan het feit dat ook de alfabete leerlingen speciale eisen stellen aan het onderwijs. Zo verscheen in 1996 de methode *Lezen doe je overal* (Het Projectbureau), een methode voor aanvankelijk leesonderwijs aan neveninstromers. Een methode voor het NT2-onderwijs aan alfabete ISK-leerlingen verscheen pas in 1999 onder de titel *Zebra.*

Lezen doe je overal is een bewerking van de structuurmethode

‘NIVEAUVERSCHILLEN TUSSEN ANALFABETE LEERLINGEN ZIJN GROOT’

Veilig leren lezen (Mommers, C. Verhoeven, L. & Linden, S. van der, 1991), die al jaren wordt gebruikt voor het aanvankelijk leesonderwijs in de basisschool. *Lezen doe je overal* bevat dan ook onderdelen, zoals werkboekjes en aanvullende materialen, die horen bij *Veilig leren lezen.* De leesboekjes van *Lezen doe je overal* zijn speciaal geschreven voor neven-instromers in het VO en zien er kleurig en aantrekkelijk uit.

Leerlingen vinden het prettig om met de leesboekjes te werken en lijken zich niet te storen aan de kinderachtige plaatjes in de werkboekjes.

Docenten

Veelal zijn de docenten die lesgeven aan de alfabetiseringsklas leerkrachten uit het basisonderwijs. Er is echter geen specifieke bevoegdheid nodig om binnen de ISK alfabetiseringsonderwijs te geven. Basisschooldocenten beschikken over vaardigheden om leerlingen te leren lezen en schrijven en zijn bovendien vaardig in het zelfstandig laten werken van leerlingen. In de alfabetiseringsklassen wordt vaak in kleine groepjes of individueel gewerkt, zodat leerlingen in hun eigen tempo het lezen en schrijven onder de knie krijgen. De niveauverschillen tussen analfabete leerlingen zijn dan ook groot. Er zijn leerlingen die door de situatie in het thuisland niet naar school zijn gegaan, maar ook leerlingen die niet naar school zijn gestuurd, omdat hun ouders beseften dat het kind niet intelligent was en dat het

meer zou leren door al op jonge leeftijd te gaan werken. Bovendien zijn er ‘andersalfabete’ leerlingen die een schrift beheersen, dat zo wezenlijk verschilt van het Nederlands, dat het zinvol is een alfabetiseringstraject te volgen, voordat zij Nederlands gaan leren binnen het reguliere ISK-onderwijs.

TPR

Voordat leerlingen met het alfabetiseringstraject kunnen starten is het echter noodzakelijk dat zij aanspreekbaar zijn in het Nederlands. Leerlingen moeten een Nederlandse basiswoordenschat beheersen, zodat ze instructies als ‘trek een lijn’ of ‘zet een cirkel om...’ begrijpen. Bovendien hebben leerlingen een gewenningsperiode nodig als zij voor het eerst een school bezoeken. Veel analfabete leerlingen zijn immers nog nooit naar school geweest en moeten dus erg wennen aan een onderwijsomgeving waar je gedurende 45 of 50 minuten op een stoel en aan een tafel zit. Net als alle andere leerlingen, moeten zij bovendien wennen aan zoveel vreemde klanken, aan het vreemde klimaat van een onbekend land, waar andere regels gelden dan ze gewend zijn. Aan het alfabetiseringstraject gaat daarom een onderwijsperiode vooraf, waarin vooral wordt gewerkt volgens de methodiek van ‘Total Physical Response’ (TPR). Leerlingen leren woorden door met handelingen te reageren op instructies als ‘loop naar het bord’ of ‘wijs naar de deur’.

Als de leerling de instructie correct opvolgt, weet de docent dat hij de taal begrepen heeft.

Lezen over grenzen heen

Op veel ISK's blijkt tijdens deze TPR-fase dat een leerling analfabeet is. Sinds 1998 is het echter ook mogelijk analfabete leerlingen op te sporen door gebruik te maken van een leestoets uit de batterij van *Lezen over grenzen heen* (Partners, Training en Innovatie, 1998). Er kan een keuze worden gemaakt uit teksten in de 25 op de ISK meest voorkomende talen. Een tekst die is geschreven in de moedertaal van een nieuwkomer wordt aangeboden. Als de leerling de tekst kan lezen, is hij dus in de eigen taal gealfabetiseerd. De docent kan dit controleren met behulp van een versie van de tekst, waarin in het Nederlands is weergegeven hoe de tekst in de vreemde taal moet klinken. Overigens geeft ook het leesgedrag van een leerling vaak al een hele goede indruk: ook als je de taal niet beheerst, valt een echte beginner goed te onderscheiden van een vlotte lezer. Als op deze manier al vroeg wordt ontdekt dat leerlingen analfabeet zijn, kan de TPR-fase ook in de alfabetiseringsklas plaatsvinden. Daarvoor is inmiddels een speciale methode, getiteld *Alfalfa* (Hattink & Bhoepsing, 2002) verschenen. Met Alfalfa leren leerlingen 500 woorden, die enerzijds passen bij de belevingswereld van analfabete leerlingen en anderzijds noodzakelijk zijn voor het functioneren in onderwijsleersituaties.

Rekenen

Het onderwijs in de alfabetiseringsgroep bestaat voornamelijk uit lessen Nederlands, zo'n 18 lessen per week.

Leerlingen moeten echter ook andere vaardigheden ontwikkelen om na het alfabetiseringstraject verder te kunnen gaan in het ISK-onderwijs, dat voorbereidt op instroom in het voortgezet onderwijs. Met name de rekenvaardigheid is belangrijk, mede omdat leerlingen zich al snel in de Nederlandse maatschappij moeten kunnen redden en dus in ieder geval functioneel moeten kunnen rekenen.

Het rekenonderwijs in de ISK staat nog in de kinderschoenen en er wordt dan ook veel gebruik gemaakt van eigen materiaal en methodes voor het aanvankelijk rekenonderwijs op de basisschool. Een vrij oude methode als *Remelka* (Werkgroep Remelka, 1987) wordt in de ISK nog vaak ingezet. Hoewel de ISK als onderwijsorganisatie overeenkomt met een reguliere school voor VO met leswisselingen en meerdere docenten die aan een klas verschillende vakken geven, wordt er met betrekking tot de alfabetiseringsgroepen vaak voor gekozen om een zeer beperkt aantal docenten les te laten geven aan de 'alfa-klas'. Dit is mogelijk doordat de docenten met hun achtergrond in het basisonderwijs vaak ook de rekenlessen en indien nodig lessen lichamelijke oefening kunnen verzorgen. Soms worden alfa-leerlingen bij andere lessen, bijvoorbeeld gymnastiek of verzorging, bij andere groepen geplaatst, tussen de reguliere ISK-leerlingen.

Toetsing

Het meten van de vorderingen op het gebied van Nederlands en rekenen binnen de ISK gebeurde tot 1999 aan de hand van zelfontwikkelde toetsen of de leerstofafhankelijke toetsen, die bij de methode hoorden. Hoewel deze toetsen nog steeds gebruikt kunnen worden, moet er sinds 1999 ook een andere toetsbatterij worden afgenomen. Het gaat om een toetsbatterij, waarmee de vaardigheid in het technisch lezen, begrijpend lezen, spellen en inzichtelijk rekenen wordt gemeten. De verplichting om deze toetsen af te

nemen komt voort uit het feit dat de ISK wettelijk gezien het eerste jaar VO is.

Toen in 1999 de leerwegen in het VMBO met een nieuwe zorgstructuur werden ingevoerd, werd voor de ISK bepaald dat ook voor ISK-leerlingen leerwegondersteuning (LWO) moet worden aangevraagd. LWO is een voorziening in de vorm van financiële middelen, die worden verstrekt aan scholen voor VMBO die leerlingen opvangen die grote leerachterstanden hebben of gehinderd worden door sociaal-emotionele problemen. Een aanvraag tot leerwegondersteunend onderwijs gebeurt met een aanmeldingsformulier, dat wordt ondersteund met een onderwijskundig rapport. Daarin moet aangegeven worden wat de cognitieve capaciteiten van de leerling zijn en in welke mate er sprake is van leerachterstand op het gebied van begrijpend lezen, technisch lezen, spelling en inzichtelijk rekenen. Daarnaast moet bij leerlingen met een IQ van 91 of meer aangetoond worden, dat zij gehinderd worden door sociaal-emotionele problemen.

'HET REKENONDERWIJS IN DE ISK STAAT NOG IN DE KINDERSCHOENEN'

De leerachterstanden moeten worden aangetoond op basis van toetsen die door de Regionale Verwijzings-Commissie (RVC) zijn aangemerkt als valide meetinstrumenten. Bij het opstellen van de regels voor de aanvraag tot leerwegondersteuning is echter niet gedacht aan de ISK, waardoor de leerlingen toetsen maken die eigenlijk zijn bestemd voor het basisonderwijs. Deze toetsing komt gedurende het ISK-onderwijs steeds terug, omdat niet slechts de achterstand vergeleken bij Nederlandse leeftijdsgenoten moet worden aangetoond, maar ook het leerrendement dat behaald is in een aantal maanden Nederlands (alfabetiserings)onderwijs.

Toekomst

Veel ISK's hebben protest aangetekend tegen deze ontwikkelingen. Het ziet er echter naar uit dat in het schooljaar 2002-2003, waarin alleen voor leerlingen LWO kan worden aangevraagd als ze in oktober 10 maanden Nederlands onderwijs hebben gevolgd, de situatie er niet beter op wordt. Leerlingen moeten hoe dan ook vanaf het moment van instroom getoetst worden om te weten wat het leerrendement is na 10 maanden Nederlands onderwijs, maar voor die eerste 10 maanden wordt slechts een laag bedrag aan CUMI-gelden verstrekt. De RVC's zijn strenger geworden en de ISK zal door de nieuwe regeling minder inkomsten genereren. Daarnaast is de politieke situatie in Nederland van dien aard dat er minder vluchtelingen worden toegelaten en vluchtelingen Nederland moeten verlaten. Het leerlingaantal van de ISK's in Nederland daalt drastisch, waardoor docenten die expertise hebben opgebouwd met betrekking tot NT2-onderwijs en alfabetisering niet langer in de ISK kunnen blijven werken.

Bovendien was de ISK-doelgroep altijd al te klein, maar zal nu zeker te klein zijn om voor uitgevers van onderwijsmaterialen, het ontwikkelen van materialen voor deze groep aantrekkelijk te maken. Gelukkig zijn er voor het alfabetiseringsonderwijs een aantal goede materialen op de markt, maar het is nog maar de vraag of ISK's het

zich in de toekomst nog kunnen permitteren om kleine alfabetiseringsklassen te vormen en deze materialen te gebruiken in de onderwijssetting waarvoor ze bedoeld zijn.

Literatuur

Projectbureau OVB (1996) *Lezen doe je overal.* Tilburg: Zwijsen

Mommers, C., Verhoeven, L. & Linden, S. van der (1991) *Veilig leren lezen, structuurmethode voor het aarwankelijk leesonderwijs.* Tilburg: Zwijsen

Hattink, M. & Bhoepsing, G. (2002) *Alfalfa.* Rotterdam: Uitgeverij Partners

Werkgroep Remelka (1987) *Remelka.* Den Bosch: Malmberg

Partners, Training en Innovatie (1998). *Lezen over grenzen heen. Een leestoets in 25 talen.* Rotterdam: Partners, Training en Innovatie

Onder de loep

Waarom rekenen?
Mieke van Groenestijn/hogeschool van Utrecht, feo/cento

> Lezen, schrijven en rekenen gaan in het dagelijks leven hand in hand. Heel veel taalgebruik-situaties vragen ook rekenactiviteiten. Daarom impliceert functionele geletterdheid ook functionele gecijferdheid. Mieke van Groenestijn gaat in dit artikel hier dieper op in.

In feite gaat het niet alleen om rekenen maar om rekenen/wiskunde. Bij rekenen denken we aan tellen, optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen. Deze vaardigheden heb je echter ook nodig om andere dingen te kunnen uitrekenen in functionele situaties. Daarbij gaat het meestal om meetactiviteiten, meetkunde, geldrekenen, het werken met verhoudingen en procenten. Ook het begrijpen van en betekenis geven aan eenvoudige statistische informatie hoort hierbij, bijvoorbeeld het kunnen lezen van een tabel met informatie over wasmachines in een consumentenfolder of het interpreteren van verkiezingsuitslagen in een grafiek of procentendiagram.

Niet alle volwassenen gaan deze vaardigheden makkelijk af. In een internationaal vergelijkend onderzoek, de International Adult Literacy Survey, (Houtkoop, 1999) werd bijvoorbeeld niet alleen gekeken naar de mate waarin volwassenen allerlei soorten informatieve teksten kunnen lezen en begrijpen, maar ook naar wat *kwantitatieve geletterdheid* genoemd wordt: het kunnen interpreteren van grafieken in de krant, of het kunnen begrijpen van de weerkaart bijvoorbeeld. Daaruit bleek dat tenminste 10% van de volwassenen op het allerlaagste niveau scoort en dus ook met relatief eenvoudige kwantitatieve informatie moeite heeft. En dat waren bepaald niet alleen de ouderen, het percentage van de jongeren (van 16 tot 19 jaar) dat op het laagste niveau scoorde, was bijna net zo hoog als dat van de groep in zijn geheel, namelijk 9%.

Volwassenen die onvoldoende konden lezen en schrijven, de doelgroep van de lees- en schrijfgroepen, hebben overigens niet deelgenomen aan het onderzoek

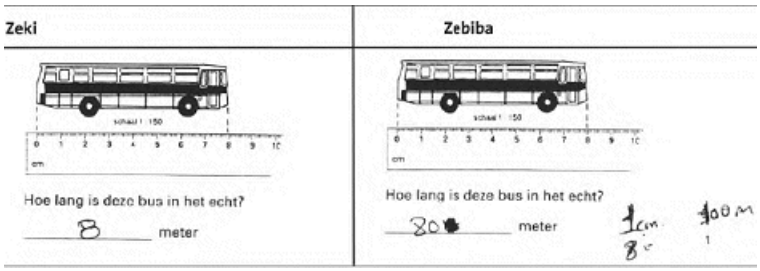
Problematiek

In het dagelijks leven maken we veel gebruik van handelingen als vergelijken, schatten, meten, wegen, verdubbelen, vermenigvuldigen, iets halveren, een kwart nemen van iets, enzovoort. In veel situaties is het niet nodig om erg precies te handelen. Bij het afwegen van bijvoorbeeld een halve kilo groente in een supermarkt maakt het niet uit of het iets meer of iets minder is. Je moet echter wel op de weegschaal kunnen aflezen of je ongeveer een halve kilo hebt. Daarvoor moet je weten dat ‘500 gram’ hetzelfde is als een halve kilo. Voor een consument in een supermarkt kan een dergelijke handeling zich beperken tot pakken wat je ongeveer denkt nodig te hebben, op de weegschaal leggen, op de juiste knop drukken en het prijsje erop plakken. Nog eenvoudiger is het om een ‘netje’ spruitjes te pakken. Er is meestal keus tussen een groot en een klein netje. Er staat wel op hoeveel erin zit,

maar veel mensen zullen alleen naar de prijs kijken en bepalen of een klein netje voldoende is voor hun gezinsmaaltijd of niet. Voor veel dagelijkse situaties is dit voldoende. In werksituaties zal echter vaak veel preciezer gewogen en gemeten moeten worden. Een verkoper in een groentewinkel moet zijn spruitjes precies kunnen afwegen. Een timmerman zal moeten weten dat 30 millimeter iets anders is dan 30 centimeter. Ook is het handig om te weten dat een liter evenveel is als 100 centiliter of 1000 milliliter, en dat een meter evenveel is als 100 centimeter of woo millimeter. Je kunt je dan een voorstelling maken van verschillende hoeveelheden en maten in relatie tot elkaar. Voor veel volwassenen is het metriek stelsel echter een groot raadsel.

Ook rekenen met verhoudingen is voor veel volwassenen moeilijk. Vraag maar eens aan deelnemers in je groep hoeveel je moet betalen voor een broek van 60 euro als je tien procent korting krijgt. Tien procent korting betekent voor veel volwassenen tien euro korting. Die broek kost dan 50 euro.

Schaalberekeningen, een onderdeel van rekenen met ver-



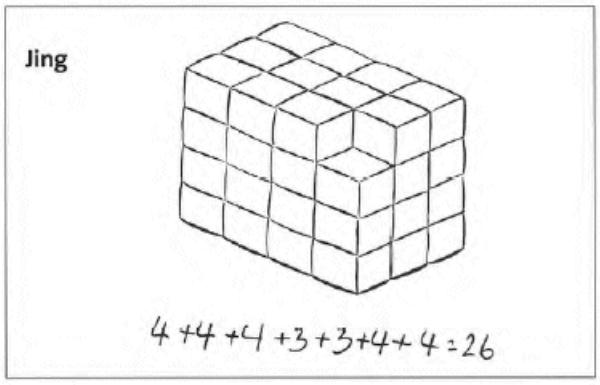
De bus

houdingen, kunnen ook voor de nodige verwarring zorgen. Bij de volgende opgave uit de Cito instaptoets laten Zeki en Zebiba zien wat zij van schaalberekeningen weten. Zij hebben allebei ongeveer acht jaar schoolervaring in eigen land. De tekening laat een stadsbus zien. De schaal is 1:150. (figuur 1).

Zeki neemt het aantal centimeters op de meetlat over als meters in zijn antwoord. Zebiba heeft ooit iets over schaal geleerd en neemt aan dat 1 cm in de tekening gelijk is aan 100 meter in werkelijkheid. Bij haar berekening komt ze op een lengte van 800 meter. Ze begrijpt dat dat wel erg lang is voor een bus en haalt een nul weg. De bus is dus 80 meter lang. Zowel Zeki als Zebiba kunnen niet bepalen of hun antwoord klopt met de werkelijkheid.

(Van Groenestijn, 2002)

Een ander lastig onderwerp is het kunnen bepalen van een hoeveelheid in de ruimte op basis van tweedimensionale representatie, bv. het aantal dozen tellen in onderstaande tekening. (zie figuur 2)



Figuur 2 *Dozen tellen*

Jing, een volwassene met ongeveer drie jaar schoolervaring in eigen land, telt alleen de zichtbare dozen aan de voor- en zijkant van de stapel. We kunnen ons hier afvragen of zij in werkelijkheid ook problemen zou hebben om deze stapel dozen te tellen. In ieder geval laat het voorbeeld zien dat ze niet gewend is om een driedimensionaal object in een tekening te analyseren. Dit heeft gevolgen voor haar wijze van leren in de cursus.

Suggesties voor aanpak en organisatie

In alfabetiseringscursussen en in inburgeringstrajecten staat het leren verstaan en spreken van het Nederlands en lezen en schrijven centraal. Als deelnemers het Nederlands beheersen tot het benodigde niveau kunnen ze in principe doorstromen naar een beroepsopleiding. Vervolgens vallen in beroepsopleidingen veel van deze volwassenen uit omdat ze onvoldoende rekenwiskundige kennis en vaardigheden hebben ontwikkeld om probleemoplossend te kunnen werken, om met maten te kunnen rekenen, om product-informatie te kunnen begrijpen, om tijdstabellen te kunnen lezen en gebruiken, enzovoort. Om dit te voorkomen is het noodzakelijk dat in alfabetiseringscursussen, in inburgeringstrajecten en in het algemeen op de niveaus KSE 1 en 2 ook rekenen/wiskunde wordt gedaan, zeker als deelnemers willen doorstromen naar beroepsopleidingen.

Lezen, schrijven en rekenen/wiskunde moeten als vanzelf sprekend in onderlinge samenhang worden aangeboden. Onderlinge samenhang is niet hetzelfde als geïntegreerd onderwijs. Elk onderdeel heeft een specifieke didactische opbouw. Rekenwiskunde-onderwijs kan niet als verlengde of als deel van (tweede) taalonderwijs worden gezien. Het is niet iets dat even terloops tijdens de taalles kan worden meegenomen.

Dit betekent dat er, naast uren voor lezen en schrijven, ook uren voor specifiek rekenen/wiskunde beschikbaar moeten zijn. Daarnaast is het raadzaam om ook praktijkuren te plannen waarin deelnemers hun taal- en rekenvaardigheden kunnen toepassen. Dat kan op veel manieren georganiseerd worden. In een groot ROC zou bijvoorbeeld gedacht kunnen worden aan combinaties van cursussen van taal, rekenen/wiskunde en cursussen binnen KSB 1 en 2.

Een andere mogelijkheid is het organiseren van korte oriënterende stages in bedrijven. In veel ROC's wordt geëxperimenteerd met korte taalstages. Binnen deze stages kan ook bewust aan rekenwiskundige vaardigheden worden gewerkt. In dergelijke functionele situaties worden deelnemers zich bewust van de noodzaak van taal- en rekenwiskundige kennis en krijgen zij inzicht in hun eigen kennis en vaardigheden. Op basis daarvan kunnen specifieke vragen naar voren komen waaraan dan weer tijdens de taal- en rekenen/wiskunde lessen kan worden gewerkt.

Deelnemers ervaren dan dat taal en rekenen/wiskunde allebei belangrijk zijn. Zo worden zij gemotiveerd om aan beide aspecten te werken.

Een eveneens belangrijk punt is dat docenten in de volwasseneneducatie deskundigheid ontwikkelen om volwassenen te kunnen begeleiden bij rekenwiskunde-onderwijs. Het is gewenst dat binnen elk docententeam enkele docenten zich (ook) gespecialiseerd hebben in het begeleiden van rekenen/wiskunde. Natuurlijk moeten zij hierbij gebruik kunnen maken van goed lesmateriaal. Lesmateriaal bestaat echter niet alleen uit boeken of uit leuke computerprogramma's. Realistisch materiaal uit de werkelijke omgeving van volwassenen is essentieel voor goed rekenwiskunde-onderwijs, dus werken met echte meetlinten in het lokaal, weegschalen, maatbekers, enzovoort. Rekenen/wiskunde leer je niet uit een boek door tafels te leren en door sommen te maken in een schrift. Rekenen/wiskunde kun je wel leren met behulp van een boek waarin opdrachten staan die je moet *doen* en waarin aangegeven staat *hoe* je iets kunt doen.

Volwassenen moeten rekenen/wiskunde direct kunnen gebruiken in hun eigen functionele situaties. De grondgedachte voor rekenen/wiskunde met volwassenen is: rekenen doe je altijd en overal. Rekenen moet je *doen*!!

Referenties:

Groenestijn, Mieke van (2002). *A Gateway to Numeracy. A Study of numeracy in Adult Basic Education.* CD-ß Press, Centrum voor Didactiek van Wiskunde, Universiteit Utrecht.

Houtkoop, W. (1999). *Basisvaardigheden in Nederland.* Amsterdam, Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie.

De krant in de klas
Jeanne Kurvers

Het volgende verhaal gaat over een spiegel. Het komt uit Korea.

Ooit was er een tijd dat er nog geen spiegels bestonden. Toen die er eenmaal kwamen, zagen mensen voor het eerst, althans duidelijk, hun eigen spiegelbeeld. Spiegels werden in veel orale verhalen dan ook mysterieuze symbolen. Een spiegel kon bijvoorbeeld de toekomst voorspellen. Geliefden gaven elkaar een spiegel als symbool van hun liefde. En een gebroken spiegel stand voor een verbroken belofte.

Ter introductie op dit verhaal is het misschien aardig om even een spiegel te pakken en iets te vertellen over het thema. Zou je weten hoe je er zelf uitziet als er geen spiegel was? Sommige cursisten herinneren zich misschien hun eigen baby's. Baby's denken aanvankelijk dat ze iemand anders zien als ze in de spiegel kijken. Of ze kennen het spiegeltje in de kooi van de parkiet of dwergpapagaai. Het onderwerp spiegel leent zich misschien ook goedo om de woorden zich en zichzelf even aan de orde te stellen. En daarmee het verschil tussen bijvoorbeeld zij wast haar (vrouw die meisje wast) en zij wast zichzelf. Jaloers is misschien qua woord nieuw, maar de betekenis zal makkelijk herkend worden. Woordvelden rand boos zijn aardig om nuances en gradaties te laten zien in woord-betekenissen. Denk bijvoorbeeld aan woorden als chagrijnig, boos, kwaad, woedend, gillen, schreeuwen, krijsen.

De krant in de klas

De spiegel

Er was eens een knappe jonge man.
Hij woonde met zijn jonge vrouw in een dorp.
Zijn ouders woonden ook in het dorp.
Op een dag ging hij naar de grote stad.
Eerst ging hij naar de markt.
Toen liep hij een winkel in.
Hij keek wat rond.
‘Wat een mooie spullen’, dacht hij.
Opeens zag hij een klein blinkend ding.
Hij pakte het op en keek erin.
Waw! Hij keek nog een keer, nu van dichtbij.
Hij zag een neus, twee ogen en haren.
Hij zag.... zijn eigen gezicht.
Hij wist dat het zijn eigen gezicht was.
Want dat had hij al een keer gezien, in een wasbak.
Maar nog nooit had hij zichzelf zo scherp gezien.
‘Ik koop dat mooie ding’, dacht hij.
Hij kocht het en stopte het in zijn zak.
Toen ging hij weer naar huis.
Met het spiegeltje in zijn zak.
Thuis vertelde hij aan niemand wat hij bij zich had.
Niet aan zijn vrouw,
en ook niet aan zijn moeder en zijn vader.
Niemand mocht het weten.

Hij stopte het spiegeltje in een la van de kast.
Elke morgen pakte hij het uit de la.
En steeds keek hij stiekem in zijn spiegeltje.
Op een dag zag zijn vrouw dat.
‘Wat doet hij raar’, dacht ze.
‘Hij haalt iets uit de la,
hij kijkt erin en lacht ernaar.
Dan stopt hij het weer terug.’
‘Ik wil weten wat dat is’, dacht ze.
‘Ik wil weten waar hij tegen lacht’.
Toen haar man weg was, keek ze in de la.
Ze vond het kleine blinkende ding.
Ze keek erin, en deed meteen een stap terug.

Ze zag ineens een mooie jonge vrouw.
Ze schrok. ‘Misschien zie ik spoken’, dacht ze.

En ze keek nog een keer.
Maar weer zag ze een mooie jonge vrouw.
Ze werd heel erg jaloers.

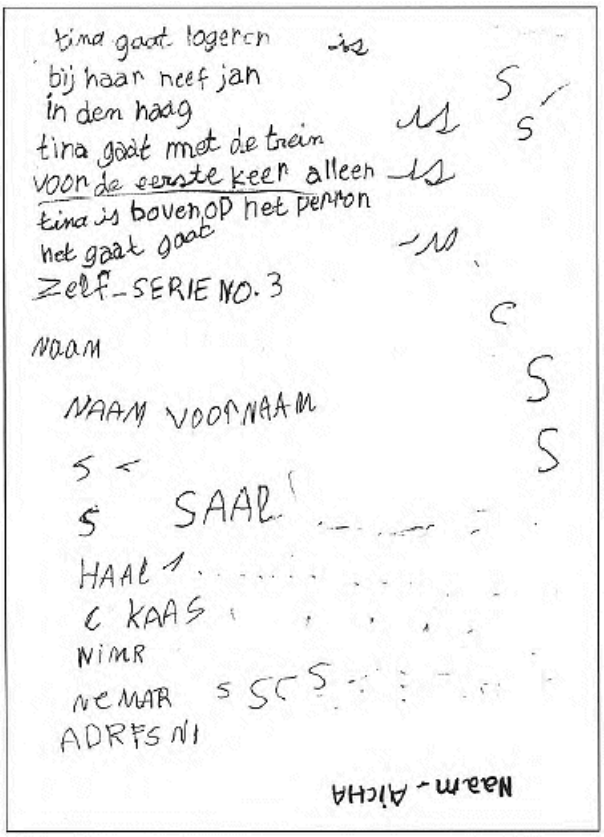
Ze rende naar haar schoonmoeder.
‘Maeder, kijk nou toch’, huilde ze.
‘Mijn man kwam terug uit de stad met een ander liefje.’
‘Dat geloof ik niet’, zei haar schoonmoeder.
‘Mijn zoon brengt geen andere vrouw mee.
‘Laat mij eens kijken.’
De vrouw gaf haar het spiegeltje.
Haar schoonmoeder keek en keek.
‘Meisje toch, over welke mooie vrouw heb jij het?
Ik zie gewoon een oude vrouw.’
‘Niet waar’, riep de vrouw, ‘Ik zag het toch zelf.’
Haar schoonvader hoorde hen praten.
‘Wat is er aan de hand?’ zei hij.
‘Wat maken jullie een lawaai.’
Hij pakte de spiegel en keek er een tijdje in.
Hoezo oude vrouw? Hoezo knappe jonge vrouw?
Hij zag een oude man met grijs haar.
Was dit een spook? Was dit een geest?
Hij knielde neer en zei tegen de spiegel.
‘Beste dode man, welk ongeluk breng je ons?
Heb ik soms iets gedaan?
Vergeef me dan.’

De vrouw snapte er niets van.
‘Ik weet zeker dat hij een jonge vrouw meebracht’, zei ze.
‘Laat mij nog eens kijken.’
Ze pakte de spiegel en keek opnieuw.
Nu wist ze het zeker.
Daar was die mooie jonge vrouw weer.
Ze werd heel erg kwaad.
Ze begon te schreeuwen en te schelden.
De jonge vrouw in de spiegel schreeuwde ook.
Toen werd ze nog veel bozer.
Ze pakte het spiegeltje,
en gooide het heel hard op de grond.
Daar lag het, in duizend stukjes.
En de jonge vrouw was weg.

Illustratie Conny van der Neut

Gevonden voorwerpen

Aicha



Toelichting:

De Zelf-serie is enige tijd geleden ontwikkeld als een van de activiteiten van de *Werkgroep Makkelijk Lezen*, en uitgegeven door het Nederlands Bibliotheek en Lectuur Centrum in Den Haag. De boeken in de serie zijn vooral gericht op onderwerpen rond sociale redzaamheid van zwakke lezers. Onderwerpen zijn bijvoorbeeld zelf met de bus, zelf met de trein of zelf koken. De pagina's zijn in A4 formaat met op elke pagina een grate, duidelijke foto en daaronder een korte tekst in leestechnisch eenvoudig Nederlands. In de tekst over koken worden bijvoorbeeld niet alleen een paar recepten besproken, maar wordt ook uitgelegd hoe je aardappelen schilt en in welke volgorde je een en ander moet afwerken. Aan het einde staat in beeld en trefwoorden een korte samenvatting onder het kopje ‘Weet je het nog?’ De tekst die Aicha had gaat over logeren. Tina gaat logeren en in de tekst wordt kort uit de doeken gedaan wat daar allemaal bij komt kijken. Om een indruk te krijgen van het technisch niveau van de tekst; Aicha heeft een fragment letterlijk overgeschreven. Dat doet ze overigens foutloos. Als Aicha een stukje overgeschreven heeft, gaat ze kennelijk zelf nog wat schrijven. Op basis van wat ze zich herinnert uit de les? Het lijkt er wel op. Want ze schrijft een aantal woorden met een aa (haal, kaas, saar) en een paar functionele woorden als naam, voornaam en adres. Mooi om te zien zijn de pogingen het woord nummer te schrijven.

Aicha schrijft eerst (op het gehoor?) *nimr*, vindt dat er kennelijk een beetje vreemd uit zien en probeert het nog eens op een andere manier: *nemar*. Mysterieus zijn de stippen en streepjes op het vel. Ik hou het erop dat Aicha daar probeert een hele schrijf- of invuloefening te imiteren, dus aan het begin van de regel een woord, en daarna alleen wat hulpstipjes om de letters in het gelid te houden.

JEANNE KURVERS

Beste redactie van Alfa-nieuws

Dit is letterlijk een gevonden voorwerp. Ik vond het briefje in een boekje van de Zelf-serie toen ik in de stadsbibliotheek op zoek was naar goede 'makkelijk lezen' verhalen voor jongeren. De vrouw of het meisje Aicha die het boek voordien had geieend, heeft blijkbaar zitten oefenen om ons alfabet onder de knie te krijgen. Alle soorten letters heeft ze uitgeprobeerd: blokletters, schrijfletters, hoofdletters. Wie Aicha is en of ze nu al kan lezen en schrijven, zullen we nooit weten. Laten we hopen dat het goed met haar gaat.
groetjes,
Mie Sterckx
Werkgroep Anderstalige Nieuwkomers
Steunpunt NT2, Leuven

Werk in uitvoering

Leren (in)zien - een blik op het eigen leerproces
Het toetsen van de mondelinge vaardigheden van analfabeten
Susanne Strube/Mondriaan stadscollege, Den Haag

Onderwijzen en toetsen van mondelinge vaardigheden NT2 van alfabetiseringscursisten is steeds opnieuw een thema dat veel discussie oproept. In deze bijdrage gaat Susanne Strube in op het feit dat ook de profieltoets alfabetisering niet voldoet voor de cursisten en beschrijft ze op welke wijze zij daaraan tegemoet probeert te komen door zelf een toets voor mondelinge vaardigheden te ontwikkelen.

Toetsing van analfabeten is de laatste jaren steeds meer onder de aandacht gekomen, onder andere tengevolge van het feit dat de overheid bij de verplichte inburgering van nieuwkomers ook een verplichte toets wil. Dat is merkbaar aan de landelijke ontwikkeling van de leerstofonafhankelijke toetsen die door het ICE (Instituut voor Interculturele Evaluatie) zijn ontwikkeld. Een deel van deze leerstofonafhankelijke toetsen richt zich op spreken en luisteren, bijvoorbeeld de mondelinge onderdelen van de profieltoets Alfabetisering. Op het ROC waar ik werkzaam ben, het Mondriaancollege in Den Haag, zijn onze ervaringen met die toetsen over het algemeen zeer teleurstellend. Het gros van de leerders bereikt na een inburgeringstraject van 800 uur (bij ons dus al uitgebreid van de wettelijk verplichte 600 naar 800 uur) geen enkel niveau, m.a.w. ze zijn “op weg naar 1”. Dat is teleurstellend, vooral ook voor de leerders zelf. Alsof ze niets geleerd hebben. En dat is natuurlijk niet zo. Maar bovendien hebben docenten en cursisten weinig aan deze uitslagen, omdat de toetsen niet gerelateerd zijn aan het gebruikte lesprogramma. Wat de leerders nu echt wel of niet geleerd hebben is niet te achterhalen.

De docent kan met de resultaten op de ICE-toetsen weinig anders dan ze constateren. Voor de leerder zijn ze helemaal niet te begrijpen. Dat zou niet erg zijn wanneer een leerstofonafhankelijke toets gebruikt wordt naast een leerstofafhankelijke toets, waaruit kan blijken wat een leerder wel en niet heeft opgestoken van de mondelinge lessen. Het onafhankelijke oordeel “geen niveau gehaald” gaat dan tenminste samen met een oordeel over wat voor welke cursisten effectief onderwijs is gebleken.

Een eigen leerstofafhankelijke toets

Het afgelopen cursusjaar heb ik getracht iets te doen aan deze problematiek door leerstofafhankelijke toetsen voor de mondelinge vaardigheden te ontwikkelen. Ik wilde toetsen maken die voor de docent en de leerder van nut zouden zijn: (1) voor de docent bij het nemen van een plaatsingsbesluit en (2) voor de leerder bij het begrijpen van dat besluit.

Dit laatste houdt in dat de leerder moet kunnen inzien hoe het met zijn leren is gesteld zodat hij daarmee bewust kan handelen: wat kan ik goed, wat zou beter kunnen en waaraan zou ik moeten werken?

De gemaakte leerstofafhankelijke toets is gericht op het lesprogramma voor de mondelinge vaardigheden ontwikkeld op de Mondriaan in Den Haag.

Het lesprogramma maakt deel uit van het leertraject voor de mondelinge vaardigheden en is thematisch en cyclisch geordend. Dit betekent dat een onderwerp een of twee maal terugkeert in het traject. Op eerder verworven kennis van het onderwerp, inclusief de woordenschat, taalfuncties en grammatica wordt steeds verder gebouwd. De eindtermen zijn gericht op deelname in de maatschappij (sociale redzaamheid) en maatschappelijke participatie (werk). Dit traject, dat de naam *En nu* heeft meegekregen, zal in totaal zes modules bevatten. De eerste module, waarop de toets is gericht, is klaar. Het materiaal bestaat uit:

- docentenhandleiding
- cursistenoefenboeken
- cassettebanden.

Het programma bestaat uit vier thema's. Rond ieder thema is een lessenreeks van vijf lessen gebouwd [zie figuur 1]. In de docentenhandleiding staan de doelen waaraan gewerkt moet worden met de bijbehorende uitdrukkingen en woordenschat. Het programma is opgebouwd volgens de drie-slag (ofwel het VUT-model) en de stappen van Neuner: In de cursistenboeken staan de luister- en verwerkingsoefeningen. Het geheel is opgenomen op band. Met het materiaal kan klassikaal of zelfstandig, in bijvoorbeeld het open leercentrum, gewerkt worden afhankelijk van de kundigheid van de

Thema A: Kennismaking
Les 1: Hoe gaat het?
Les 2: Wie ben ik?
Les 3: Dit is mijn broer.
Les 4: Ik ben ziek.
Les 5: Mijn zoon is ziek.
Thema B: Sociale Contacten
Les 1: Hallo, kom binnen!
Les 2: Wat voor weer is het?
Les 3: Wat 'n regen hè!
Les 4: Twee cola en een tosti!
Les 5: Zeg het maar!
Thema C: Vervoer
Les 1: Ik ga lopend.
Les 2: Is het ver?
Les 3: Waar is het ziekenhuis?
Les 4: Hoe kom ik daar?
Les 5: Bij het derde kruispunt linksaf.
Thema D: Boodschappen
Les 1: Kunt u 5 euro wisselen?
Les 2: Heeft u broccoli?
Les 3: Nee, dat was het.
Les 4: 't Geeft niet.
Les 5: Een kilo rundvlees graag.

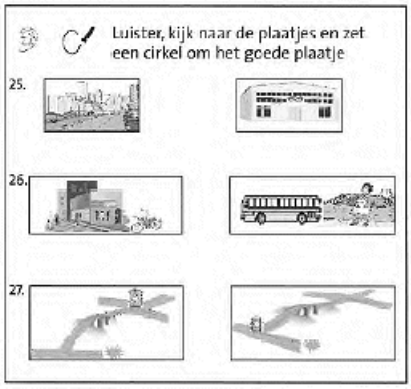
Figuur 1 *Inhoud module 1*

leerders. Plaatjes vormen een belangrijk onderdeel van het materiaal. De cursisten leren goed te kijken en te luisteren: wat doet die man? Wat zegt hij dan? De stappen zijn klein en sterk gerelateerd aan de leefwereld van de cursist.

De luistertoets

De leerstofafhankelijke toets, die wij ontwikkeld hebben, bestaat uit twee delen: een luistertoets (receptief) en een spreektoets (productief). De luistertoets is gericht op

het verstaan van taal. De leerder moet naar een woord, uitdrukking of tekst luisteren en vervolgens uit twee mogelijkheden het passende plaatje omcirkelen. De antwoorden zijn òf goed òf fout. De lay-out, symbolen, instructietaal en enkele plaatjes die gebruikt worden in het toetsboekje en op de scorebladen komen ook voor in het lesmateriaal. Hier speelt dus een element van herkenning. De toetsvorm ziet er bekend uit, alleen de inhoud is nieuw.



Figuur 2 *Voorbeeld uit de luistertoets*

Eigenschappen van de luistertoets zijn:

- De toets bestaat uit 30 multiple-choice vragen.
- De toets is individueel en zelfstandig te maken.
- Voor het maken van de toets is een cassette en toetsboekje nodig.
- Het maken duurt ongeveer 15 minuten.

De toetsinstructies en de vragen zijn geheel op de band opgenomen. De werkwijze komt overeen met het gebruikte oefenboek in de klas. Omdat de leerders in de klas weinig of geen ervaring hebben met het gebruiken van een cassetterecorder samen met het oefenboekje, is daarmee rekening gehouden bij het maken van de opnames. De pauzes tussen de vragen en bladzijden zijn voldoende lang om een plaatje te omcirkelen en een bladzijde om te slaan. De docent hoeft slechts de band in het apparaat-te doen en te starten. De leerder hoeft geen verdere handelingen te verrichten (dat is zelfs niet toegestaan). Hij kan zich volledig concentreren op het luisteren en het beantwoorden van de vragen. Bij het afnemen van de toets in enkele groepen bleek dat ook:

Omdat de leerders wisten wat er van hen verwacht werd, konden ze zelfstandig aan het werk gaan. Dit gaf zelfVertrouwen. De motivatie om de toets te maken was hoog. De sfeer was positief gespannen. Het scoreblad gaf duidelijk aan welke vragen goed of fout werden beantwoord - met groen voor goed en rood voor fout.

De spreektoets

De spreektoets is gericht op het zelfstandig gebruiken van het Nederlands als tweede taal. Er zijn verschillende manieren om spreken te toetsen. Eén manier is om te kijken hoe iemand talig een taak uitvoert. Zo'n toets wordt “performance assessment” genoemd.

Daarin wordt de taalvaardigheid bij het uitvoeren van de taak bekeken. De leerder wordt bij de beoordeling niet volgens een algemene norm gemeten, maar wordt beoordeeld in termen van zijn eigen leerproces: voert hij een taak talig beter uit dan een vorige keer? Doordat

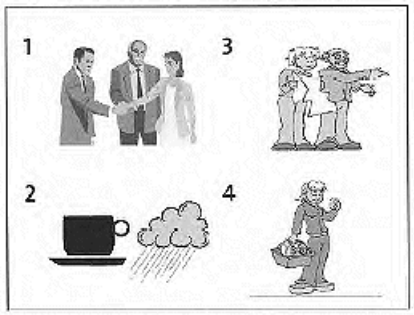
LUISTERTOETS	☹	☺
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
Toets score	9	21

Figuur 3 *Scoreblad luistertoets*

zO'n toets gericht is op het proces zou hij meerdere malen ingezet kunnen worden. Een verbetering laat zien dat de leerder vooruit gaat in zijn leren. Het wordt een zichtbaar teken dat zijn inspanningen resultaat hebben opgeleverd. Bij performance assesssment gaat het om reële en functionele taken die een goede weerslag vormen van het leerprogramma. Het gaat daarbij om het taalgedrag van de leerder tijdens het uitvoeren van de taak en de mate waarin de leerder erin slaagt de interactie mee vorm te geven of de richting daarvan te bepalen. De gemaakte spreektoets is gebaseerd op vier situaties die overeenkomen met de vier thema's van het lesprogramma:

- Kennismaken (over zichzelf praten en zijn lesrooster),
- Sociale contacten (koffie/thee conventies en het sociaal praatje over het weer),
- Verkeer (de weg wijzen),
- Boodschappen (kopen op de markt en in een winkel).

Plaatjes illustreren deze thema's in het oefenboek en op het scoreblad. Om te zorgen dat iedere leerder gelijk wordt behandeld zijn de vragen en/of instructies van de toetser vastgelegd.



Figuur 4 *Voorbeeld uit de spreektoets*

De spreektoets heeft de volgende kenmerken:

- De toets is taakgericht.
- De toets bestaat uit vier taaltaken.
- De toets wordt individueel met een toetsinstructeur afgenomen.
  Bij afname wordt gebruik gemaakt van attributen en simulatie.
- De afname duurt I5 minuten.

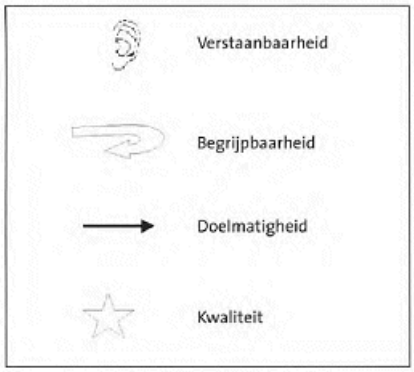
Hier volgt weer even een impressie van een afname.

Voor ieder thema was er een andere taak: De taak *Kennismaken* was in de vorm van een interview. Bij *Sociale Contacten* werd een bezoek nagebootst. *De Weg Wijzen* bij verkeer en vervoer werd uitgevoerd met gebruik van een maquette. Bij *Boodschappen* werd kopen op de markt en in een kleine winkel gesimuleerd. Iedere taak zou, gelet op het lesprogramma, bekend moeten zijn. Als dat niet het geval is, kunnen de resultaten een verkeerd beeld van de leerder geven. Het is dan immers niet duidelijk of zijn taalgebruik onvoldoende is of dat hij de toetsvorm niet begrijpt. Dit bleek het geval bij het onderdeel *Vervoer.* Werken met een maquette was nieuw en de resultaten reflecteerden dat. Tijdens de nabespreking was de vorm duidelijk geworden en konden de leerders zich op de taal concentreren. Bij het uitvoeren van de taken werden de leerders beoordeeld op: (1) verstaanbaarheid (kon de *toetser* hem verstaan?) (2) begrijpelijkheid van de instructie (begreep de *leerder* de vraag of opdracht of moest er herhaald worden?) (3) doelmatigheid (was de talige reactie adequaat?) (4) kwaliteit (werden de voor de situatie juiste woorden, intonatie of grammatica toegepast?).

Ieder criterium werd weergegeven met een symbool op het scoreblad. De leerders konden voor elk onderdeel 0, 1 of 2 punten scoren. Deze beoordeling werd vastgelegd op een scoreblad dat voor de leerder ook toegankelijk is. Ieder score werd in een kleur weergegeven: rood voor 0 (minder dan 40% acceptabel), geel voor 1 (ruim de helft acceptabel) en groen voor 2 (meer dan 70% acceptabel).

In zo'n beoordeling schuilt altijd een element van subjectiviteit. Het is niet louter een kwestie van goed of fout, maar ook van interpretatie. De ene docent vindt een leerder makkelijker te begrijpen of zijn reactie doelmatiger dan de ander. Het is belangrijk dat de criteria zo duidelijk mogelijk zijn zodat de beoordeling zo eerlijk mogelijk geschiedt. In figuur 5 en 6 staan voorbeelden.

De toets werd de dag na de afname, toen hij nog vers in het geheugen zat, klassikaal besproken. Met het scoreblad in de hand werd er weer geluisterd naar de band en iedere taak van de spreektoets werd weer uitgevoerd. Om de leerders meer inzicht in de beoordelingen te geven (en ze dus te leren op hun eigen

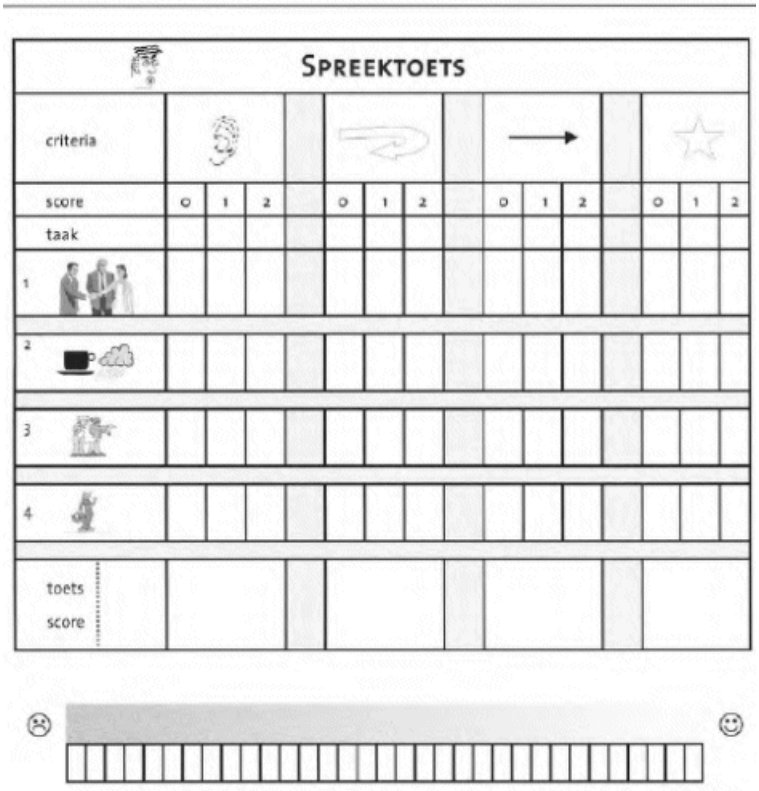


Figuur 5 *Symbolen criteria spreektoets*

leerproces te reflecteren) werden vragen gesteld als: Wat moet je doen/zeggen? Waarom is deze reactie beter dan die? Tijdensdeze nabespreking vergeleken de leerders enthousiast hun resultaten met elkaar: hoeveel groen heb jij, waarom heb ik hier rood? Een duidelijk teken van betrokkenheid van de leerders bij hun eigen leerproces. Deze toets was een afsluiting van de tweede lesperiode.

Voor de daarop volgende perioden waren er overigens nog geen toetsen. De leerders die de toets na de tweede periode hadden gemaakt, toonden zich duidelijk teleurgesteld.

Onze ervaring heeft geleerd dat deze toets voor de leerders een belangrijk onderdeel van het leertraject kan vormen. Voor de docent vormt hij een extra ondersteuning bij het nemen van een plaatsingsbesluit, maar ook bij het evalueren van het lesprogramma: waaraan zou meer aandacht besteed moeten worden in het algemeen en voor bepaalde



Figuur 6 *Scoreblad spreektoets*

leerders? De resultaten van een paar leerders bleken minder goed te zijn dan de docenten dachten en voor anderen was het juist het omgekeerde het geval. Dat is dus iets waarop gelet zou moeten worden tijdens het lesgeven. Te vaak worden leerders op sociaal-emotionele aspecten beoordeeld, zoals aanwezigheid, motivatie en samenwerking zoals de docent die ervaart tijdens het lesgeven. Een toets kan dan soms een ander beeld te zien geven. Buiten het directe leerprogramma kan zo'n toets ook een breder doel hebben. Doordat zo'n toets het leerproces voor de cursist inzichtelijker maakt, kan die heel goed dienen als onderdeel van een portfolio. Met zo'n persoonlijk dossier kan de cursist laten zien welke kennis en vaardigheden hij heeft opgebouwd. Een toets die voor de cursist inzichtelijk is, met andere woorden die hij begrijpt, zou daar goed in passen. Daarmee kan hij laten zien hoe het is gegaan met zijn leerproces op het gebied van de mondelinge vaardigheden. Maar dan moet er wel een reeks van toetsen zijn die het leerproces in kaart brengen. De eerste stap daartoe is gemaakt... en nu nog de rest!

Literatuur:

Bolhuis, S. (2001). *Leren en veranderen bij volwassenen: een nieuwe benadering.*
Bussum: Coutinho.
McNamara, T. (2000) *Language Testing.*
Oxford: Oxford University Press.
Strube, S. (2002). *Taakgerichte toetsing: een zoektocht naar assessment van de mondelinge vaardigheden van volwassen analfabete NT2 leerders.*

Uit het veld

Technische leesvaardigheid en toetsing voor effectiever ANT2-onderwijs

Mieke Strijbosch/id-college, Zoetermeer

Alfabetisering van ANT2-cursisten is een langdurig proces en vraagt veel doorzettingsvermogen van cursisten. Hoe kunnen docenten cursisten hierbij helpen? In dit artikel stelt Mieke Strijbosch twee punten ter discussie. Zij vindt dat er meer aandacht zou moeten zijn voor technische leesvaardigheid in het alfabetiseringsonderwijs NT2 en dat er op het terrein van toetsen eens wat beter gekeken zou moeten worden naar het basisonderwijs.

Technisch lezen

Leren lezen is voor de meeste volwassenen moeilijk en vereist doorzettingsvermogen. Dit is niet zo verwonderlijk want een gemiddelde basisschoolleerling beeft meer dan drie schooljaren nodig alleen al om het technisch lezen te beheersen. Pas als dit proces afgerond is, kan aan het bereiken van functionele geletterdheid gewerkt worden.

Als dit voor basisschoolleerlingen die vertrouwd zijn met de Nederlandse klanken en woordenschat al een langdurig proces is, zal het de gemiddelde volwassen ANT2-cursist helemaal veel inspanning en tijd kosten om alleen al het begin van het leren lezen te bebeersen.

Het leesproces bestaat allereerst uit het omzetten van lettertekens in klanken. Dit technisch leesproces moet volgens mij eerst worden beheerst en voldoende zijn geautomatiseerd voordat de ANT2-cursist aan begrijpend lezen toekomt. Als het omzetten van lettertekens in klanken (hardop of stillezend) de cursist veel moeite en aandacht kost, kan deze zich niet of onvoldoende concentreren op de betekenis van de woorden en de plaats van de woorden in de zin. Het is moeilijk om de aandacht op beide gebieden te richten, één van beide processen zal hierdoor doorgaans niet goed verlopen. Om op zinsniveau een eenvoudige tekst te kunnen begrijpen, moet een cursist niet alleen het technische leesproces beheersen, maar ook basiskennis hebben van Nederlandse woorden en zinsbouw, enige wereldkennis hebben en begripsstrategieën kunnen hanteren. Het tegelijkertijd aanleren van technische leesvaardigheid en dezevier vormen van kennis is een lastige en onnodig gecompliceerde opdracht.

Uit het bovenstaande zal duidelijk zijn dat een ANT2-cursist en de docent voor een gecompliceerde taak staan. Om deze taak te vergemakkelijken zou de ANT2-cursist meer hulp moeten krijgen in de vorm van een gefaseerde aanbieding van de lesstof. Ik zou daarom het aanleren van de technische leesvaardigheid willen loskoppelen van de kennisverwerving die nodig is voor begrijpend lezen. Alleen als dit technische leesproces voldoende wordt bebeerst, zou er aandacht moeten zijn voor het begrijpend lezen.

Daarnaast is er nog een reden om het totale alfabetiseringsproces van technisch en begrijpend lezen niet tegelijkertijd aan te leren. Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat juist zwakke cursisten voordeel hebben bij het aanbieden van lesstof waarbij de cognitieve belasting niet te hoog is. Verlagen van de cognitieve belasting zou in de eerste plaats kunnen gebeuren door het aanbieden van de lesstof op een vaste, structurele manier, die de cursist stap voor stap begeleidt. Het op deze manier aanbieden van lesstof heeft als grote voordeel dat de cursist niet teveel zelf de regels van het lezen hoeft te ontdekken maar dat hij of zij zich alleen hoeft te concentreren op het volgen van de te nemen stappen. Op deze manier kan de cursist voortbouwen op eerder opgedane kennis en blijft de lesstof overzichtelijk.

Het belang van toetsen

Het zal duidelijk zijn dat een ANT2-cursist bereid moet zijn om een langdurige inspanning te leveren, wil hij of zij

leren lezen. Hoe kan een cursist worden geholpen bij het vasthouden van de motivatie om niet te snel te stoppen met het alfabetiseringstraject?

Een cursist die verantwoordelijkheid neemt voor zijn of haar eigen leerproces, zal beter gemotiveerd zijn en sneller leren dan een cursist die het gevoel heeft willekeurig te worden gestuurd. Om verantwoordelijkheid te kunnen nemen voor het eigen leerproces is allereerst inzicht nodig in het eigen kunnen op het gebied van leren. En dit kan alleen als cursist (en docent) over eenduidige, objectieve informatie beschikt zoals, bijvoorbeeld, de toetsresultaten van een criteriumtoets. Een criteriumtoets heeft als doel vast te stellen of een cursist bepaalde kennis en vaardigheden wel of niet beheerst. Een dergelijke toets maakt het voor de cursist inzichtelijk waar hij in het alfabetiseringsproces zich bevindt.

Het werkt stimulerend als de toetsresultaten ook een kleine vooruitgang kunnen laten zien. Op dit moment verloopt de informatie over het niveau van leesvaardigheid van cursisten soms problematisch. Dit leidt in de praktijk vaak tot verkeerde plaatsing binnen onderwijsinstellingen. De oorzaak hiervan is dat er op dit moment voor de volwasseneneducatie nog geen leerstofonafhankelijke criteriumtoets bestaat die voldoende gedetailleerd het alfabetiseringsproces in kaart brengt. De noodzaak van een dergelijke criteriumtoets is ook binnen het ANT2-onderwijs algemeen erkend. Zon toets kan ervoor zorgen dat een Nieuwkomer uit Groningen zonder al te veel problemen in een ROC in Rotterdam kan worden geplaatst zonder dat deze nieuwe cursist (steeds) van groep hoeft te wisselen omdat het beheersingsniveau op het gebied van leesvaardigheid onvoldoende bekend was.

Toetsen in het ANT2-onderwijs

Een toets is dus niet alleen belangrijk vanwege de behoefte aan eenduidige informatie, maar ook om de motivatie te vergroten. Een goede toets zou vorderingen in de leesvaardigheid moeten kunnen vaststellen en landelijk genormeerd moeten zijn.

Welke toetsen worden op dit moment gebruikt in het ANT2-onderwijs bij plaatsing en meting van vorderingen op het gebied van leesvaardigheid?

Een veelgebruikte toets in de volwasseneneducatie is de ‘Intaketoets Alfabetisering NT2’ en de ‘NT2 Profieltoets Alfabetisering’ die hieronder zullen worden besproken voor zover deze de beheersing van technische leesvaardigheid toetsen. Daarnaast zullen twee vergelijkbare toetsen uit het basisonderwijs worden besproken. De volgende drie vragen staan hierbij centraal:

- Wat is de doelstelling van de toets?
- Uit welke onderdelen is de toets opgebouwd?
- Wat is de bruikbaarheid van de toetsresultaten voor docent en/of school?

1 De Fluencytoets

De Fluencytoets is onderdeel van de ‘Intaketoets Alfabetisering NT2’ van bureau ICE (versie 2000). Deze toets komt terug als onderdeel van de toets ‘NT2 Profieltoets Alfabetisering’.

De Fluencytoets is primair een intaketoets en heeft als doel om bij binnenkomst van een cursist snel te kunnen beslissen of deze een ANT2-traject moet volgen of dat de cursist kan worden doorgetoetst voor het NT2-traject. De Fluencytoets bestaat uit een woordenrij, een tekst in oplopende moeilijkheidsgraad die in een bepaalde tijd moet worden gelezen, en een schrijftoets.

Deze toets is leerstofonafhankelijk maar het is geen criteriumtoets. Dat wil zeggen dat de technische leesvaardigheid niet in absolute waarden op meerdere niveaus wordt getoetst. De Fluencytoets geeft alleen een antwoord op de vraag: wel of niet voldoende gealfabetiseerd.

2 De toets ‘Technische Vaardigheden’

De ‘TV-toets’ is eveneens onderdeel van de ‘Intaketoets Alfabetisering NT2’ en ‘NT2 Profieltoets Alfabetisering’. Het is een observatietoets waarmee tussentijds de problemeno p het gebied van leesvaardigheid kunnen worden geanalyseerd. Bij deze ‘TV-toets’ wordt de beheersing van de deelvaardigheden die een belangrijke rol spelen bij het leesproces, getoetst. De deelvaardigheden komen afzonderlijk of gecombineerd in een toetsonderdeel terug. De interpretatie van de toetsresultaten wordt aan de docent of instelling zelf overgelaten, omdat iedere instelling er andere criteria voor groepsindeling op nahoudt.

3 De AVI-toets

De AVI-toets is een toets voor basisschoolleerlingen met het doel de technische leesvaardigheid te bepalen. De AVI-toets stelt het niveau van technische leesvaardigheid vast in absolute waarden. Het is een criteriumtoets, dat wil zeggen dat het technisch lezen van een leerling op verschillende momenten kan worden gemeten om vooruitgang (of achteruit-

gang) vast te kunnen stellen. Om dit zo nauwkeurig mogelijk te doen, zijn er negen verschillende toetsniveaus.

De AVI-toets is te vergelijken met de Fluencytoets van het ICE, namelijk een tekst die binnen een vastgestelde tijd moet worden gelezen om vast te stellen of een niveau wordt beheerst. Als niveau negen wordt beheerst, is het technisch lezen voltooid. De toets is landelijk genormeerd.

4 DTLAS-observatietoetsen

Eén van de observatietoetsen die binnen het basisonderwijs en met name door Remedial Teachers worden gebruikt, is DTLAS (Diagnostiek van Technisch Lezen en Aanvankelijk Spellen). De observatietoetsen in DTLAS hebben als doelstelling te bepalen welke technieken van woordherkenning beheerst worden en hoe deze technieken worden toegepast. Daarnaast wordt onderzocht of de afzonderlijke deelvaardigheden voldoende beheerst worden. De toetsprocedure verloopt hiërarchisch, dat wil zeggen dat eerst een moeilijke taak wordt getoetst, en bij falen de meer basale deelvaardigheden worden onderzocht. De procedure eindigt altijd met een toets die een leerling beheerst. De toetsresultaten geven door middel van de hiërarchische opbouw weer bij welke deelvaardigheid het leesprobleem zich bevindt.

Conclusie

Meer aandacht voor technische leesvaardigheid zou het ANT2-onderwijs aan volwassenen verbeteren omdat zonder beheersing van technische leesvaardigheid er niet voldoende aandacht gegeven kan worden aan begrijpend lezen.

Door technisch en begrijpend lezen niet tegelijkertijd aan te bieden wordt de cognitieve belasting verkleind. Dit vergroot de opnamecapaciteit van de ANT2-cursist waardoor deze beter in staat is de lesstof op te nemen.

Beter inzicht in het niveau van technisch lezen voorkomt verkeerde plaatsing binnen alfabetiseringstrajecten.

Bovendien vergroot inzicht in de eigen leerprestaties de bereidheid verantwoording te nemen voor het eigen leerproces, waardoor de kans op succesvolle afronding van het alfabetiseringsproces groter wordt. Toetsing van technische leesvaardigheid is om deze twee redenen van groot belang.

De binnen het ANT2-onderwijs gehanteerde ‘Intaketoets alfabetisering NT2’ en ‘NT2 Profieltoets Alfabetisering’ van het ICE geven nog onvoldoende informatie over de beheersing van de leesvaardigheid van een cursist.

De Fluencytoets levert wel informatie op of iemand gealfabetiseerd is, maar niet in hoeverre dit proces is gevorderd. Deze toets is daarom niet te gebruiken als criteriumtoets. Voor het ANT2-onderwijs is deze toets voor niveaubepaling van de technische leesvaardigheid niet goed bruikbaar.

De ‘TV-toets’ is een observatietoets van de deelvaardigheden. Deelvaardigheden zijn wel een belangrijke indicatie, maar zeggen niet alles over het niveau van technische leesvaardigheid van een cursist. De ‘TV-toets’ is daarom ook niet geschikt als criteriumtoets bij het bepalen van de technische leesvaardigheid. De toets toets kan wel voor analyse van leesproblemen worden gebruikt.

Een nadeel is weer dat in de ‘TV-toets’ gebruik gemaakt wordt van toetsonderdelen die meerdere deelvaardigheden tegelijkertijd toetsen. De toetsresultaten zouden beter bruikbaar zijn als de verschillende deelvaardigheden apart zouden worden getoetst zodat er een eenduidige conclusie kan worden getrokken uit de toetsresultaten. Bovendien wordt er in de handleiding geen norm aangegeven om te bepalen in hoeverre een deelvaardigheid wel of niet voldoende wordt beheerst. Een docent zal dit uiteindelijk dus zelf moeten inschatten.

De AVI-toets en de DTLAS-observatietoetsen hebben beide als nadeel dat ze voor basisschoolleerlingen zijn opgezet. Normering, woordkeus en tekst maken deze toets minder geschikt voor ANT2-cursisten. Deze toetsen hebben echter enkele belangrijke voordelen.

De DTLAS-observatietoetsen geven door de hiërarchische toetsopzet wel eenduidige informatie over het beheersingsniveau van de afzonderlijke deelvaardigheden en welke norm daarbij gehanteerd wordt. De hiërarchische toetsopzet voorkomt bovendien onnodig toetsen. De toets is daarom als observatietoets goed te gebruiken in het ANT2-onderwijs aan volwassenen.

De AVI-toets heeft als voordeel dat het een criteriumtoets is. Met de negen verschillende niveaus kan voor cursisten en docenten in absolute waarden en nauwkeurig worden vastgesteld wat het niveau van leesvaardigheid is. Vooral dit laatste maakt deze toets uniek en potentieel goed bruikbaar in het ANT2-onderwijs.

Beide toetsen hebben binnen het basisonderwijs hun nut bewezen. Op voorwaarde dat de toetsen voor het ANT2-onderwijs worden aangepast en genormeerd, zijn ze ook geschikt voor zowel de intake, tussentijdse toetsing en analyse van de leesvaardigheid. Maar zelfs in de huidige vorm zijn deze toetsen goed bruikbaar binnen het ANT2-onderwijs.

Signalementen

Actieplan Alfabetisering Autochtone Nederlanders

Op 9 september 2002 is het startsein gegeven voor de landelijke campagne om autochtone Nederlanders met lees-en schrijfproblemen naar alfabetiseringstrajecten te leiden. Het doel van de campagne is meer volwassenen deel te lsaten nemen aan die trajecten. De campagne probeert dat onder meer door mensen bewust te maken van het feit dat analfabetisme een nog steeds bestaand probleem is in onze samenleving. Ook wie wel kan lezen en schrijven moet er op bedacht zijn dat niet iedereen die kunst machtig is en dat dit ook geldt voor autochtone Nederlanders.

Prinses Lsaurentien, een van de sprekers op de startmanifestatie, stelde dat het aantal functioneel analfabeten in Nederland net zo groot is als het aantal inwoners van de steden Amsterdam, Rotterdam en Den Haag samen. Het zal gaan om zo'n 1,2 miljoen Nederlanders die niet voldoende kunnen lezen en schrijven en waarvan er ongeveer 250.000 helemaal niet kunnen lezen en schrijven. Die laatste groep is de belangrijkste doelgroep van de campagne, maar het probleem rond functionele geletterdheid is nog omvangrijker. Prinses Laurentien heeft ervaring met deze problematiek. Ze heeft ooit een radioreportage gemaakt over analfabetisme en ze heeft in Brussel naast haar werk zelf lesgegeven aan analfabeten.

Het actieplan bestaat uit twee elementen: een publiciteitscampagne voor 2002 en een te ontwikkelen meerjarenplan voor 2002-2006. Een meerjarenplan is zeker nodig want het is een thematiek die niet in één jaar op te lossen is. Het vergt een structurele aanpak. ‘Zo'n aanpak bestaat uit een langdurige aandacht en impuls voor het alfabetiseringsonderwijs,’ aldus projectleider Rob de Haas. De aard van de problematiek maakt dat de activiteiten zich niet alleen zullen richten op de potentiële deelnemers zelf maar vooral ook op de omgeving van die analfabeten, op de werkvloer en thuis, en op de gemeenten die educatie inkopen. En als deze mensen dan aan hun leertraject begonnen zijn, moeten ze gebruik kunnen maken van adequaat onderwijs met adequate leermiddelen. Dat vergt investering van de overheid aan de ene kant en motivatie van de (semi-)analfabete Nederlanders aan de andere kant. Volgens projectleider Rob de Haas moet het onderwijsaanbod aan deze groep af van het stoffige imago van tienjarige cursussen alfabetisering. Het moet allemaal flitsender, met meer maatwerk, met inzet van ICT en nieuwe leeromgevingen en het zou ook meer resultaat gericht moeten worden.

Meer over de landelijke campagne is te lezen in het *Verslag campagnestart Alfabetisering Autochtone Nederlanders* waarin opgenomen is de weergave van vier discussierondes, respectievelijk tussen vertegenwoordigers van gemeenten, van ROC's, van de sociale partners en kamerleden. Verder wordt een indruk gegeven van de toespraken van Annette Nijs, de staatssecretaris van OC en W, en van Prinses laurentien. Dit verslag is verkrijgbaar bij CINOP,'s-Hertogenbosch (2002), tel. 073-6800800.

Informatie:*www.alfabetisering.nl*
Landelijke bellijn: 0800-0234444

Taskforce Inburgering: oma's ook naar school

Op 4 december jongstleden overhandigde Ella Vogelaar het eindadvies van Taskforce Inburgering aan Minister Nawijn. De Taskforce pleit in dat eindadvies voor ontkokering van het inburgeringsbeleid, voor het scherper formuleren van de resultaten en voor veel extra geld voor de inburgering van oudkomers. Veel ROC's spreken in dat verband liever over cursussen voor oudkomers, omdat de term inburgering teveel zou suggereren dat oudkomers nog geen burgers van Nederland zijn. Dat zijn ze natuurlijk wel. Op de vraag van een journalist van het NOS-Journaal, vertelde Vogelaar dat daarbij niet alleen gedacht wordt aan de prioritaire groepen werkzoekenden en opvoeders, maar aan alle oudkomers. Ook oma's dus, want die moeten, zei ze, hun kleinkinderen boekjes kunnen voorlezen. Werk aan de winkel dus voor alfabetiseringsdocenten als Vogelaar haar zin (en het geld) krijgt. Want juist onder de oma's zullen nog heel wat analfabeten aangetroffen worden.

Meer informatie is te vinden op de website van de taskforce:
www.tasforce-inburgering.nl

[Nummer 2]

Onder de loep
De *Raven* voor analfabeten?

Jeanne Kurvers/universiteit van Tilburg
Gerda Meijer/Baronie college, Breda

Bij de intake van leerlingen in ISK-klassen hoort het afnemen van een non-verbale intelligentietest (de *Raven* in de wandelgangen) vaak tot de standaardprocedure om een zo goed mogelijk plaatsingsadvies te kunnen geven (zie *ALFA-nieuws*, 2002, 4). Dat gebeurt ook bij analfabete leerlingen. Toch botert het niet helemaal tussen de *Raven* en analfabete leerlingen. In deze bijdrage gaan Jeanne Kurvers en Gerda Meijer in op wat de *Raven* precies is, op het gebruik ervan in het NT2-onderwijs en op de uitkomsten van enig onderzoek naar het gebruik van de *Raven* bij analfabete volwassenen. Gerda Meijer is docente NT2 aan het Baronie College te Breda en studeerde onlangs af als NT2-expert aan de Universiteit van Tilburg.

Wat is de *Raven*?

De *Raven*, officieel *Raven's Standard Progressive Matrices* (Raven, Court & Raven, 1992) is, zoals dat heet, een non-verbale intelligentietoets. Met intelligentie wordt een algemeen persoonskenmerk aangeduid. Iemand kan meer of minder intelligent zijn, meer of minder makkelijk nieuwe dingen leren. Non-verbaal staat voor het type toets waarbij je geen taal nodig hebt om de vragen (de items) te kunnen maken, en ook weinig

taal nodig hebt om de instructie te kunnen begrijpen. De *Raven* heeft al een lange geschiedenis, wordt in vele landen en in veel situaties gebruikt en is een efficiënte, groepsgewijs af te nemen toets die over het algemeen ook erg betrouwbaar blijkt. De meest bekende variant van de toets bestaat uit zestig ruimtelijke figuren of patronen, waarin telkens een stukje ontbreekt. De kandidaat wordt gevraagd het ontbrekende stukje te kiezen uit een aantal alternatieven.

Dat er voor beginnende tweede taalleerders een non-verbale toets gebruikt wordt, is goed te begrijpen. Bij gebrek aan mogelijkheden om iedereen in zijn eigen taal te toetsen, ligt het voor de hand een non-verbale toets te gebruiken. Maar er kunnen ook vraagtekens geplaatst worden bij het gebruik van de *Raven.* Dat geldt zowel voor de context van NT2-leren als voor gebruik van de toets bij analfabeten. Allereerst, als een toets iets zegt over intelligentie of algemeen leervermogen, is de

vraag wat de toets precies voorspelt over het vermogen om een taal te leren. Daar weten we relatief weinig van. Het zou best kunnen zijn dat de score op zo'n toets beter voorspelt hoe goed iemand kan leren rekenen, of hoe goed iemand zijn weg zal kunnen vinden in een nieuwe omgeving. Misschien zijn er voor het leren van een taal (of het leren lezen) wel heel specifieke vermogens en vaardigheden nodig. Er zijn mensen die alles goed kunnen en alles in een handorndraai leren. Er zijn ook mensen die met elke vorm van leren veel moeite hebben. Maar er zijn ook mensen die goed zijn in rekenen, maar een nieuwe taal bijna niet onder de knie krijgen. Of omgekeerd. Voor die mensen zegt de uitslag van zo'n toets waarschijnlijk weinig over hoe ze het zullen doen in het NT2-onderwijs. Dus op basis van zo'n type toets zeggen dat iemand een snelle NT2-leerder zal zijn, is riskant. Niet voor niets wordt er vaak onderscheid gemaakt tussen verbale en non-verbale intelligentie.

Op het tweede punt gaan we in dit artikel uitgebreider in: zegt zdn toets ook iets over de intelligentie van een analfabeet, of over hoe gemakkelijk een analfabeet straks zal leren? Dat is de vraag.

Enige voorzichtigheid

De handleiding bij de *Raven* waarschuwt expliciet voor het gebruik van de toets in ongeletterde samenlevingen. De reden daarvan is de volgende. Bij gebruik in veel westerse landen en ook in andere geletterde samenlevingen blijken de scores op de *Raven* tamelijk goed vergelijkbaar. Maar afname in ongeletterde samenlevingen gaf steeds een heel

ander beeld te zien. De auteurs merken op dat bij die groepen niet duidelijk is in hoeverre de scores net zoals in het westen een duidelijke indicatie van de non-verbale intelligentie geven.

Letterlijk zeggen de auteurs dat bij gebruik in 'pre-literate societies' de scores op de *Raven* niet op dezelfde manier geïnterpreteerd mogen worden als in westerse landen. Met andere woorden, kun je normaal gesproken de ruwe score op de *Raven* omzetten in een IQ-score, bij deze groepen is dat vooralsnog onduidelijk. Er is enige reden om te denken dat die voorzichtigheid ook geboden is bij afname bij analfabeten hier in ons geletterde Nederland. Marielle Jorna (2000) deed tijdens haar stageonderzoek een interessante ontdekking. Zij nam bij vier niveaugroepen alfabetisering een aan de *Raven* verwante toets af. Het ging daarbij om de toets *Leer Ondersteunende Vaardigheden* (Bureau ICE, 2000), die bedoeld is om na te gaan hoe snel iemand een taal kan leren. Ongeveer de helft van de items bestaat uit figuren zoals in de *Raven.* De gemiddelde scores van vier niveaugroepen alfabetisering waren achtereenvolgens ongeveer 8, 11, 16 en 20 (bij een maximale score van 25). Dat zijn vreemde scores. Als zo'n toets het algemeen leervermogen van mensen zou meten, zou je immers verwachten dat in elk van de vier niveaugroepen (starters en respectievelijk alfaniveau 1, 2 en 3) wel iemand zou zitten die makkelijk leert, iemand die moeilijk leert en van alles daartussen. En het zou wel heel toevallig zijn als degenen die niet goed kunnen leren allemaal in de startersgroep zitten. Maar honderd procent uitgesloten is dat niet, het waren immers vier verschillende groepen.

Jeanne Kurvers vond in haar onderzoek iets soortgelijks. Zij nam zowel bij een groep analfabeten als bij een groep laagopgeleide NT2-leerders die ongeveer vier jaar basisonderwijs achter de rug hadden, de *Raven* af. Het ging dus bepaald niet om hoogopgeleiden. Zij vond een significant verschil tussen de twee groepen: de lezers scoorden gemiddeld veel hoger. Bovendien waren de scores bij de analfabeten veel homogener, met andere woorden, die lagen allemaal erg dicht bij elkaar. Terwijl je juist zou verwachten dat een groep die nog nooit de kans heeft gehad naar school te gaan, het hele spectrum zou laten zien van (bij wijze van spreken) zwakbegaafd tot heel intelligent. Iets dergelijks meldde het afgelopen jaar op een studiedag in Almelo ook de directeur van een praktijkschool. 'Wij zijn gestopt met het afnemen van een non-verbale IQ-toets bij analfabete leerlingen', zei hij, 'ze halen bijna allemaal een score van 57'. Dat kan bijna niet meer toevallig zijn.

Groeien analfabeten op de *Raven*?

De vraag is dan ook of het misschien te vroeg is om bij analfabeten al bij de intake de *Raven* of een soortgelijke toets af te nemen. Misschien zegt de toets pas iets over hun IQ als ze eerst een tijdje naar school zijn geweest en lezen en schrijven hebben geleerd. Dat ging een van ons (Gerda Meijer) na in een kleinschalig onderzoek op het Baronie College te Breda. Zij nam bij een groep van twaalf volwassen analfabeten de helft van de items van de *Raven* af (de oneven items, in totaal dertig) bij de start van een alfabetiseringscursus. Na een maand of acht nam ze de andere helft af, en na een jaar herhaalde ze nog eens de afname van de oneven items. De gemiddelde leeftijd van de cursisten was 3l jaar, variërend van 16 tot 56 jaar. De groep scoorde

gemiddeld relatief laag op de *Raven* bij de start van de alfabetiseringscursus. Dit paste goed in het algemene beeld.

Na acht maanden werden de even items afgenomen, ook in totaal dertig. Over het geheel genomen was er weinig verandering in de totaalscores. De meeste cursisten hadden ongeveer dezelfde score, of haalden een of twee punten meer of minder dan bij de eerste afname. Door de bank genomen geen verschil dus met de score bij de start. Oat was anders bij de volgende meting, na een jaar onderwijs. Nu bleek dat de gemiddelde score significant hoger lag dan bij de start van het onderwijs. Gemiddeld groeiden de cursisten ongeveer vijf punten op de *Raven.* Er was een enkele cursist die maar éésn puntje vooruitging, maar er waren ook een paar cursisten die hun score meer dan verdubbelden. Bij een gewone schoolvorderingentoets is het niet zo vreemd als de scores omhooggaan na een jaar onderwijs (dat is vaak ook uitdrukkelijk de bedoeling). Maar hier ging het natuurlijk helemaal niet om iets wat de cursisten hadden geoefend in de loop van het jaar.

Integendeel, ze waren vooral bezig geweest met mondeling Nederlands en alfabetisering, en bepaald niet met ruimtelijke patronen. De *Raven* zou nu juist een stabiele intelligentiefactor moeten meten. Toch ging ook op deze toets de score significant omhoog.

Samenhang met lezen?

Het is bekend dat scores op dit type intelligentietoetsen vaak samenhangen met andere gegevens van leerlingen. Oudere leerlingen scoren vaak beter dan jongere leerlingen, maar als mensen eenmaal de veertig zijn gepasseerd, daalt de gemiddelde score weer een beetje. Bij dit type toetsen wordt ook altijd een samenhang gevonden met

sociaal milieu: kinderen uit hogere milieus scoren hoger dan kinderen uit lagere milieus. De groep hier was weliswaar wat klein om met veel stelligheid iets te kunnen zeggen, maar toch was één uitkomst opvallend. Er was inderdaad een negatieve samenhang met leeftijd (hoe ouder, hoe lager de score), maar een veel sterkere samenhang was er tussen de scores op de *Raven* aan het einde en de scores op een technische leestoets, de Fluency-toets (een correlatie van 0.65, dat is hoog voor zo'n kleine groep). Dus wie aan het einde van het jaar beter kon lezen, behaalde ook een hogere score op de *Raven.* De vraag is dus of je, alleen al door lezen en schrijven te leren (en wat daar in het onderwijs omheen zit) vaardigheden leert die kennelijk ook maken dat je de items van zo'n non-verbale intelligentietoets beter kunt 'bekijken', of 'lezen'. En zo ja, wat zijn dat dan voor vaardigheden?

Vooralsnog lijkt het inderdaad niet verstandig de scores op dit soort toetsen van analfabeten (ISK-leerlingen en volwassenen) te gebruiken om een voorspelling te doen over hoe vlot ze straks een tweede taal gaan leren. Misschien moeten docenten wat vaker analfabete leerlingen het voordeel van de twijfel geven en er bij de start van uitgaan dat ze gewoon in normaal tempo leren.

Een tandje terug kan altijd nog.

Literatuur

Marielle Jorna (2000), *De inzet van de nieuwe Intaketoets Alfabetisering NT2 op het Baronie College.* Tilburg, Stageverslag Faculteit Letteren.
Jeanne Kurvers (2002), *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten.* Amsterdam, Aksant.
Gerda Meijer (2002), *Allochtone Analfabeten. Een onderschatte groep.* Tilburg, doctoraal scriptie Faculteit Letteren.
Raven, J., Court, J. & Raven, R. (1992) *Raven's Standard Progressive Matrices.* Oxford, Oxford Psychology Press.

Signalementen

Cursussen en scholing alfabetisering

Langzaam maar zeker begint er landelijk weer een scholingsaanbod voor alfabetiseringsdocenten van de grond te komen. In dit nummer geven wij meer informatie over het scholingsaanbod van RBO Rijnmond te Rotterdam. Wanneer dit nummer van *ALFA-nieuws* in de brievenbussen valt, is de inschrijvingsdatum voor enkele cursussen al verstreken. Toch worden de cursussen vermeld om aan te geven wat mogelijk is en wat er wellicht weer aangeboden kan worden als er voldoende belangstelling blijkt te zijn. In een volgend nummer wordt eventueel ander scholingsaanbod opgenomen.

Cursussen RBO Rijnmond

RBO Rijnmond verzorgt in het voorjaar van 2003 de volgende cursussen:

- Alfabetisering NT2 (maart-juni) De zes bijeenkomsten van de cursus gaan over de onderwerpen: alfabetiseren in de KSE-structuur, structuurmethode en functionele methode; profiel van de anaifabeet; leerstijlen en didactische aanpak; methoden en materiaal; differentiëren in alfagroepen; diagnose en toetsing. Kosten: € 595,-.
- Differentiëren bij alfacursisten (juni) Twee praktische bijeenkomsten waarin gedifferentieerd werken met de eigen basis-methode centraal staat. Kosten: € 195,.-
- Zelfstandig leren en differentiëren bij alfacursisten (april, mei)
  Drie bijeenkomsten voor beginnende docenten NT2 in ve en vmbo.
  Onderwerpen: zelfstandig leren, activerende werkvormen, lesmaterialen bestuderen, o.a. studiewijzers bij 7/43 en digitale programma's. Kosten: € 295,-.

Docenten: Elleke Radstake en Dorine de Kruyf.

In het najaar staan de volgende cursussen op het programma voor docenten vmbo en mbo:

- dyslexie;
- Feuerstein;
- alfabetisering NT2 voor vmbo-docenten. *Aanmelden en informatie: Christa Veen: veen@rbo-rijnmond.nl tel. 010-411 42 88.*

Werk in uitvoering

Rekenen voor analfabete migrantenvrouwen
Werken met praktisch materiaal
Sonja Fernandez/open school Antwerpen

Wie niet of nauwelijks naar school is geweest, moet niet alleen lees- en NT2-onderwijs krijgen, maar zeker ook reken/wiskunde-onderwijs, vertelde Mieke van Groenestijn in het vorige nummer van *ALFA-nieuws.* Sonja Fernandez, educatief medewerkster aan de Open School Antwerpen, vertelt over haar ervaringen in deze met een groep migrantenvrouwen.

Situering

Begin jaren '90 startte het Centrum voor Basiseducatie Antwerpen met het organiseren van rekencursussen voor analfabete migrantenvrouwen. Er is voor die groepen een cursus waarin zowel Nederlandse taal als rekenen wordt geleerd, met assistentie van een tolk. Deze cursus is bedoeld voor vrouwen die nooit naar school geweest zijn en dus voor het eerst kennismaken met alfabetisering. Er wordt ook aandacht besteed aan de allereerste beginselen van het rekenen, zoals optellen, aftrekken en het leren

Kader

De modulaire structuur is een nieuw gegeven voor de Centra voor Basiseducatie in Vlaanderen.
Module BEWIS 1 is de startmodule van de opleiding wiskunde. Cursisten verwerven er de meest elementaire competenties op de drie hoofddomeinen van de wiskunde: getallen, meten en meetkunde.
Module BEWIS 2 is een vervolg op module BEWIS 1 en streeft dezelfde elementaire wiskundige competenties na met een stijgende moeilijkheidsgraad en complexiteit.
Beide modules zijn gericht op een verbeterde participatie aan de dagelijkse leef- en werkomgeving.
Probleemoplossende vaardigheden komen in beide modules ruim aan bod.

lezen en schrijven van de Daarnaast is er een cursus rekenen voor vrouwen die reeds enkele jaren NT2 gevolgd hebben (binnen het analfabetenspoor) en reeds een inleiding kregen op het rekenen.

In deze bijdrage gaat het om deze laatste groep. Concreet gaat het hier over een groep Berbervrouwen van Marokkaanse origine die, naast de NT2-lessen, één keer per week gedurende twee uren rekenles krijgen. De leeftijd van de vrouwen varieert van 18 tot 55 jaar. Dit jaar gaat het om een groep van vijftien vrouwen.

De meeste vrouwen volgen naast NT2 reeds een paar jaar rekenen en hebben, wat betreft tellen, getalbegrip, algemene bewerkingen, optellen en aftrekken en rekenen met geld ongeveer midden- of eindniveau 1 bereikt volgens de SVE-doelen ofhet niveau eind BEWIS 1 en BEWIS 2 volgens de nieuwe modulaire structuur in de Vlaamse basiseducatie (ziE kader 1).

Werkwijze

Omdat de vrouwen in hun kinderjaren nooit naar school geweest zijn, is het alfabetiseringsproces nog niet voltooid. Dit betekent dat veel aandacht moet worden besteed aan lezen en schrijven. De werkbladen moeten duidelijk en eenvoudig zijn: geen onnodige lijnen ofkolommen, geen overbodige tekst, wel een goed leesbare, korte tekst en herkenbare tekeningen of foto's. We werken ook dikwijls met blanco bladen en schenken dan aandacht aan het ordelijk noteren van getallen en rekensommen.

De vrouwen brengen soms ook familieleden mee naar de rekenles, nieuwe cursisten dus, die nog geen NT2 of rekenen volgden. Voor NT2 komen de nieuwe cursisten op een wachtlijst te staan, maar we laten hen wel reeds toe tot de rekenlessen, we willen namelijk hun prille interesse stimuleren. De nieuwe cursisten, drie nu, worden opgevangen door een vrijwilligster, die met hen basisvaardigheden zoals tellen in het Nederlands, optellen en aftrekken tot tien aanleert en oefent. Aangezien deze vrouwen weinig of geen Nederlands kennen en nooit naar school geweest zijn, wordt met veel praktisch materiaal gewerkt en wordt alles ‘met handen en voeten’ uitgelegd. Meestal is dit niet zdn probleem omdat er spontaan getolkt wordt door de vrouwen die wel reeds voldoende Nederlands kennen. De vrouwen zijn zeer communicatief.

Inhoud van de rekencursus

In kader 2 staat een kort overzicht van de subdomeinen bij de modules BEWIS 1 en 2. Alle subdomeinen komen aan

Kader 2

Subdomeinen wiskunde BEWIS 1 en 2:

- tellen;
- getalbegrip;
- algemene bewerkingen;
- optellen en aftrekken;
- vermenigvuldigen en delen;
- breuken, procenten, verhoudingen, kommagetallen;
- meten;
- geld;
- meetkunde;
- sleutelcompetentie: kunnen omgaan met problemen.

bod in de rekenlessen voor analfabete migrantenvrouwen. Het ligt voor de hand dat in een rekencursus voor volwassenen vee] met geld gewerkt wordt: we hebben gelddozen met nepeuro's waar we iedere les mee werken (bedragen ordenen van

klein naar groot, gepast betalen, geld wisselen, centen aanvullen tot één euro, geld teruggeven, etc.).

Het gebruik van de euro brengt met zich mee dat reeds vroeg kennisgemaakt wordt met kommagetallen: ‘Wat voor de komma staat zijn euro's, wat na de komma staat zijn centen’. Deze voorstelling kunnen de cursisten gemakkelijk begrijpen.

Naast het rekenen met geld wordt veel aandacht besteed aan tellen en ordenen van kleine en grote hoeveelheden, het tellen met sprongen en het optellen en aftrekken.

Wegens tijdgebrek behandelen we de overige subdomeinen, namelijk breuken, procenten, verhoudingen, tabellen en grafieken, meten en meetkunde, in mindere mate. Alle vrouwen zijn gemotiveerd, ook al vorderen ze relatief langzaam met maar één keer per week les, en hebben ze een paar jaar nodig om eindniveau 1(SVE) of BEWIS 2 te bereiken. Dat gaat overigens vaak wel in sprongen: als ze een bepaald onderwerp doorhebben (bijvoorbeeld het rekenen met euro's en centen) gaat er een wereld voor hen open.

Materiaal

We maken in de rekenlessen zowel gebruik van eenvoudige werkbladen als van praktisch materiaal. Praktisch materiaal kan, naast de gelddozen, een verzameling zijn van bijvoorbeeld kralenkettingen, knopen, gordijnhaakjes, steentjes, bonen, haarspeldjes, bedrukte lapjes textiel, handschoenen of wasspelden. Het gebruik van praktisch materiaal is weliswaar omslachtig (je moet als educatieve medewerker het materiaal verzamelen, nadenken hoe je met dat materiaal kan werken, dozen en zakken met materiaal meezeulen naar de lesplaats), maar levert vruchtbare resultaten op als het materiaal goed wordt aangewend.

We willen ons hier beperken tot de bespreking van het praktisch didactisch materiaal en de daarbij behorende methodiek van een belangrijk subdomein: tellen.

Aandacht voor tellen

Vlot tellen is een voorwaarde om goed te kunnen rekenen. We vinden het belangrijk om voldoende materiaal te hebben zodat de cursisten ertoe aangezet worden om een

gepaste tel- en schatstrategie te kiezen (zie kader 3: Ontwikkelingsdoelen).

De vrouwen die reeds enkele jaren rekenen volgen, kunnen meestal vlot tellen tot 100, hoewel nog steeds fouten gemaakt worden: bijvoorbeeld 30 en 13, of 13 en 31 worden verwisseld. Bij het hardop tellen gebeurt het wel eens dat de concentratie verloren gaat en er fout geteld wordt: cursisten springen dan bijvoorbeeld van 69 naar 80. Tellen in het Nederlands is nog niet voor iedereen een automatisme. Ook het tellen met sprongen vergt veel concentratie: tellen per 2, per 5 en per 10 wordt dikwijls - hardop - geoefend. Maar we tellen ook boven de 100: tellen per 100 tot 1000; tellen per 50 tot 1000; tellen per 1000 tot 10.000; tellen per 500 tot 10.000. En een enkele keer tellen we per 10.000 tot 100.000 en per 100.000 tot 1.000.000.

De vrouwen vinden het namelijk boeiend om ook met grote getallen te leren omgaan.

Concreet materiaal

We geven hier een selectie van verschillende manieren om het tellen van grote hoeveelheden te oefenen met praktisch materiaal.

Honderden suikerklontjes op een hoop

Vele honderden suikerklontjes liggen op een grote hoop. Aan de cursisten wordt gevraagd te schatten hoeveel klontjes er zijn. De schattingen worden door de lesgever genoteerd. Om te weten hoeveel klontjes er precies zijn, worden de klontjes verdeeld over de cursisten. Iedereen telt zijn hoopje en noteert het aantal. Elk hoopje wordt nu geordend per tien. De resterende klontjes worden apart gehouden. Een cursist telt luidop de geordende tientallen. De volgende cursist pikt daarop in en telt verder per tien, tot we exact weten hoeveel tientallen en honderdtallen er zijn. De resterende hoopjes worden voorzover dat mogelijk is bij elkaar geschoven tot nieuwe rijtjes van tien. Die worden bij het totaal geteld, alsook de resterende klontjes. Zo krijgen we het exacte aantal. Ter controle tellen we met de rekenmachine alle door de cursisten genoteerde aantallen bij elkaar op.

Kader 3

Ontwikkelingsdoelen: bij ieder subdomein worden ontwikkelingsdoelen geformuleerd.
We vermelden hier de ontwikkelingsdoelen van het subdomein tellen.

Ontwikkelingsdoel 1A.1 (BEWIS 1): ‘De cursisten kunnen bij hoeveelheden van nul tot honderd een gepaste telen schatstrategie kiezen en hanteren om rangordes en hoeveelheden te bepalen, te vergelijken en te ordenen. Ze gebruiken daarbij correcte

hoeveelheidbegrippen.' Ontwikkelingsdoel 1B.1 (BEWIS 2) kent dezelfde formulering maar de hoeveelheden variëren hier tussen nul en duizend.

Honderd gouden kralen in een glas

Een streng met 1000 vergulde kralen (kerstversiering) werd verknipt in 10 strengen van 100 kralen. De cursisten tellen de kralen en vergewissen zich ervan dat er 100 kralen per streng zijn. 10 glazen (+ 1 extra) staan op een rij. Elk van de 10 glazen wordt gevuld met een streng.

We tellen tot 1000 per 100. 1 streng van 100 kralen wordt in 2 strengen geknipt: we hebben nu 2 strengen van 50 waarmee we het tiende en het elfde glas vullen. We maken heel visueel, door met de glazen te schuiven, een variatie aan sommen:

200 + 100 =.... 150 + 300 =..., 800 - 200 =..., 650 - 150=..., enz.

We bespreken klassikaal wat we doen. Als alle cursisten het systeem van met glazen schuiven onder de knie hebben, kunnen we de sommen op het bord noteren.

100 keer 2, 2 keer 100... bonen

100 papieren bakvormpjes staan opgesteld als een honderdveld van 10 rijen en 10 kolommen.

Een zak bonen staat ernaast. Zitten er 1000 bonen in de zak?

In elk vormpje wordt één boon gelegd. We zien 100 bonen. In elk vormpje wordt een tweede boon gelegd. Dus 200 bonen. We kunnen dit op twee manieren beschouwen: we hebben 100 bonen en leggen er nog eens 100 bij, dus 2 keer 100 is 200, of: in ieder vormpje liggen 2 bonen, er zijn 100 vormpjes dus 100 keer 2 is 200.

In elk vormpje wordt een derde boon gelegd: we hebben een zicht op 300 bonen. In elk vormpje liggen uiteindelijk 10 bonen: hier liggen dus 1000 bonen (100 keer 10 of 10 keer 100)!

Rekenles
Foto: Goitom Zerai

Een volgende stap wordt dan het noteren van de vermenigvuldigingen.

Tellen met het honderdveld

100 identieke steentjes liggen op een hoopje naast het honderdveld (raster van 10 rijen van 10), elk steentje past precies binnen een hokje van het raster). De steentjes worden geteld per 10 door ze in het raster te rangschikken. Bij meer dan 100 worden honderden steentjes gerangschikt op verschillende honderdvelden. Als alle steentjes geordend zijn kunnen ze heel gemakkelijk geteld worden: per 100, per 10 en per 1.

Evenveel

Gordijnhaakjes en -oogjes worden in twee hoopjes gelegd. Hoeveel haakjes in een hoopje? Bij elk haakje past een oogje. Leg evenveel haakjes als oogjes bij elkaar.

De haakjes worden geordend per 5 of per 10. Naast elk haakje wordt een oogje gelegd. Er zijn nu evenveel haakjes als oogjes.

Tellen per 2, tellen per 5, tellen per 10

We tellen het aantal benen, armen, vingers van de cursisten. We worden gedwongen om per 2, per 5 of per 10 te tellen als vervolgens groepen kaartjes (2 benen op een kaartje, 5 vingers op een kaartje, 10 vingers op een kaartje) worden uitgedeeld. We tellen op bedrukt textiel rijtjes van 2, van 5, van 10 figuurtjes, of voorwerpen die per 2 verpakt zijn. Belangrijk is dat we door de aard van het materiaal gedwongen worden om aantallen per 2, per 5 of per 10 te tellen.

Nawoord

Een voorstelling kunnen maken van grote aantallen met behulp van concreet materiaal is van belang om cursisten in de gelegenheid te stellen zich een geordende, concrete, visuele voorstelling te maken van grote getallen. Het is ook duidelijk dat bewerkingen met getallen beter begrepen kunnen worden, wanneer we reeds gewerkt hebben met concrete voorstellingen. Zowel optellen, aftrekken, vermenigvuldigen als delen is een logisch vervolg op het tellen en ordenen van praktisch materiaal zoals we dit hierboven beschreven hebben. Een rekencursus voor analfabete migrantenvrouwen betekent creatieve toepassingen zoeken met een uitgebreid gamma aan praktisch materiaal. Ook de cursisten die reeds een paar jaar alfabetisering en rekenen volgen, plukken daar de vruchten van.

Discussie in het vak

Over technisch lezen, taal en tekstbegrip
Jeanne Kurvers/Universiteit van Tilburg

In het vorige nummer van *ALFA-nieuws* vroeg Mieke Strijbosch meer aandacht voor technisch lezen in het alfabetiseringsonderwijs aan volwassenen. En ook wilde ze betere toetsen inzetten, zoals de AVI-toets uit het basisonderwijs. Een kort vervolg op de discussie.

Technisch en begrijpend lezen tegelijk?

Leren lezen is voor de meeste volwassenen moeilijk, schrijft Mieke Strijbosch (*ALFA-nieuws*, 2003, I). Bij kinderen in het basisonderwijs duurt het immers ook een jaar of drie voordat ze vloeiend lezen. Ze stelt dan ook voor niet meteen vanaf het begin technisch en begrijpend lezen tegelijkertijd aan te leren. Met begrijpend lezen moet je pas beginnen als de cursisten al redelijk vloeiend technisch kunnen lezen. Ook pleit Mieke Strijbosch ervoor eens beter te kijken of er niet meer gebruikgemaakt kan worden van toetsen die ook in het basisonderwijs gebruikt worden, zoals de AVI-toetsen. Want die zijn meer geschikt dan de toetsen die er nu zijn voor het volgen van de vorderingen van volwassen alfabetiserings-cursisten. Een interessante bijdrage aan een vakdiscussie waar ik graag op reageer.

Met het eerste punt, meer aandacht voor het feit dat een leerling of cursist een beetje vloeiend moet kunnen lezen voordat hij goed met het begrijpend lezen van teksten overweg kan, ben ik het van harte eens. Maar ik zou er graag iets aan toe willen voegen en het op een iets andere manier uit willen werken voor het alfabetiseringsonderwijs. Met het tweede, het gebruiken van de AVI-toets in het volwasenenonderwijs, ben ik het minder eens. Al kan ik de redenering volgen.

Lezen en taal

Wanneer iemand in zijn moedertaal leert lezen en schrijven, gaat dit redelijk vanzelf, ook al kan ook dan het technisch vloeiend leren lezen een hele klus zjjn. Maar een beginnende lezer in de moedertaal heeft één groot voordeel boven een beginnende lezer in een tweede taal: zijn eigen taalvaardigheid geeft immers steeds weer feedback op wat hij aan het lezen is. Stel je een cursist voor die het woord markt aan het spellen is, en vervolgens al synthetiserend een aantal opties op zijn tong proeft:

‘M-a-r-k-t, ma, maar, mar, mark, o ja, natuurlijk, markt’

Op een bepaald moment valt het kwartje, dankzij de steun van het eigen lexicon. Dat gaat bij een tweede taallezer ontzettend veel moeilijker, omdat hij alleen van woorden die hij goed kent, dat type feedback krijgt. Dat heeft alles te maken met het feit, dat leren lezen en schrijven iets anders is dan plaatjes leren interpreteren. Die tekentjes

op papier verwijzen niet rechtstreeks naar betekenissen, zoals een plaatje van een fiets dat doet, maar alleen via de omweg van de gesproken taal. Je moet op zijn minst de gesproken vorm kennen, wil het technisch verklanken ook tot begrip leiden: ‘oh ja, fiets’. Anders kom je er op den duur misschien ook wel uit, maar dan is het alleen maar een technisch proces, en moet je aan het einde vragen: ‘Wat is fiets?’ Technisch leren lezen hoeft dus vanaf het begin niet per se samen te gaan met teksten leren begrijpen, maar het moet wel samen gaan met begrip. Dat is een kleine aanvulling op Mieke Strijbosch. Taal die niet begrepen wordt, moet je niet gebruiken om de code aan te leren. Dat werkt zeer vertragend, zeker voor volwassenen. Ik ben er dan ook een voorstander van om het technisch lezen in een zo kort mogelijke periode zo intensief mogelijk aan te leren, want het is inderdaad veel plezieriger om met teksten te werken als je als cursist niet meer over elk woord struikelt. Maar voor dat intensief technisch leren lezen, moet je als docent wel zeer vertrouwde woorden en zinnen aanreiken.

Tekstbegrip anders

Anders dan Mieke Strijbosch denkt, vind ik niet dat je per se met tekstbegrip moet wachten tot de cursisten vloeiend kunnen lezen. Ja, wel op de manier die Mieke voor ogen heeft: die van een cursist die met een tekst aan de slag moet, terwijl hij bij de helft van de woorden nog zit te rommelen met de techniek. De teksten die een cursist zelfstandig te lezen krijgt, moeten goed passen binnen wat hij al kan. Het heeft geen zin een cursist zelfstandig een eenvoudige authentieke tekst te laten lezen, als hij nog maar de helft van de letters of de woorden kent.

Maar tekstbegrip kun je ook anders zien. Stel, iemand in de groep komt met een interessante of relevante tekst, waarvan het onderwerp al redelijk vertrouwd is. Er is dus een tekst en er is een lezer, namelijk de docent. Die kan voorlezen, erbij vertellen en toelichten. Over de inhoud van de tekst kan ook op die manier met beginnende lezers heel goed gepraat worden. Dat is ook werken aan tekstbegrip, ook al lezen cursisten niet zelf de tekst. Sterker nog, als op die manier geregeld met teksten gewerkt wordt, weet de cursist ook a1 heel veel over tekstsoorten en het interpreteren van teksten op het moment dat hij vloeiend kan lezen.

Toch maar geen AVI-toets

Met de suggestie de AVI-toets te gebruiken als een goed instrument voor het meten van de technische leesvaardigheid van volwassen NT2-leerders, ben ik het minder eens. Met het idee erachter is niets mis, integendeel: af en toe controleren of cursisten al enigszins vloeiend lezen, is prima en gebeurt misschien soms wel te weinig. Maar de AVI-teksten zijn volgens mij daarvoor niet zo geschikt. De teksten zijn uitdrukkelijk gemaakt voor kinderen.

Volwassenen een tekst laten lezen die voor kinderen gemaakt is, is overigens helemaal niet zo erg. Maar om nou juist vooral bij het toetsen dat type teksten te gebruiken? Een belangrijker bezwaar vind ik overigens dat de normen bij de AVI-toetsen zijn vastgesteld op basis van wat kinderen in het basisonderwijs in de eerste leerjaren door de bank genomen leren. Hoe lang duurt het voordat je een AVI-tekst gelezen hebt? Daar hoort een criterium bij dat ontleend is aan wat kinderen na een aantal maanden onderwijs plegen te doen. Op de tweede plaats wordt gekeken hoeveel woorden fout worden gelezen in die tekst. Voor moedertaalsprekers behoren de meeste woorden in die teksten tot hun alledaagse woordenschat. Als er dan iets fout gaat, weet je zeker dat het om een leesfout gaat, en niet om een probleem met de taal. Dat is voor een volwassen cursist uit een Alfa-NT2-groep allerminst zeker. Als een kind aan het eind van groep 5 van het basisonderwijs een AVI-niveau 4 haalt, weet je dat die score ongeveer vergelijkbaar is met die van een kind dat rond de achttien maanden leesonderwijs heeft gehad (bij wijze van spreken). Wat weet je wanneer je bij een volwassen NT2-lezer tot die vaststelling komt? Zeker, je kunt nog steeds zien of de ene cursist technisch vlotter leest dan de andere, maar dat weet je toch wel. Kortom, je zou volwassenen de AVI- teksten kunnen laten lezen, maar aan de normen heb je weinig. Om de AVI-toetsen bruikbaar te maken voor volwassen NT2-leerders, zou je ze opnieuw moeten normeren voor die groep. En als je toch

opnieuw moet normeren, dan kun je beter teksten kiezen die voor volwassenen geschikter zijn.

De krant in de klas
Jeanne Kurvers

Deze keer staat een van de Anansi-verhalen centraal, het verhaal waarin Pa Tijger, een van de vaker terugkerende personages in de Anansi-verhalen, het aanlegt met Akoeba, de vrouw van Anansi. Cursisten uit het Caribische gebied, maar ook cursisten uit sommige West-Afrikaanse landen als Ghana, kennen de traditie van de Anansi-verhalen waarschijnlijk wel. Het is ter introductie misschien aardig om even met cursisten die de verhalen kennen, de verschillende personages te verkennen en de namen die daar in verschillende talen bijhoren. De woorden ‘kerk’ en ‘mis’ verdienen wellicht enige toelichting, en niet iedereen zal de Nederlandse woorden ‘liefje’, ‘schatje’, ‘engeltje’ of ‘vrijer’ kennen. Verhaaltechnisch kan het voor sommige cursisten verwarrend zijn, dat in het tweede gedeelte de naam Akoeba staat, terwijl het gaat om Anansi in een jurk. Maar dat zal snel duidelijk zijn.

De krant in de klas

Pa tijger en zijn lief

Pa Tijger was niet slim.
Maar hij was wel mooi om te zien.
Hij had veel spieren en een mooie snor.
En hij had een mooi pak met strepen.
Pa Tijger viel in de smaak bij de meisjes.
Ook Akoeba, de vrouw van Anansi, vond hem aardig.
Anansi vond dat niet leuk.
Hij ging op Pa Tijger af,
en hij begon te schelden:
‘Ik zag wel dat je Akoeba een knipoog gaf.
Akoeba houdt daar niet van.
Ik waarschuw je, Pa Tijger.
Als ik dat nog één keer zie,
dan zal ik je krijgen.’
Pa Tijger lachte Anansi uit.
‘Luister, vriend’, zei hij,
‘als je niet wilt dat je vrouw naar me kijkt,
dan sluit je haar maar op.
Kan ik het helpen dat de meisjes op me vallen?’

Anansi had geen rust meer.
‘Als ik Akoeba nou eens opsluit’, dacht hij,
‘dan kan ze niet meer naar buiten.’
Maar Akoeba moest toch naar de kerk.
Dus bedacht Anansi een ander plan.
Toen het zondag was,
deed hij een mooie jurk van Akoeba aan.
Hij liep naar de kerk en wiegde met zijn heupen.
Bij de hoek stond Pa Tijger.
Hij zei tegen zijn vrienden:
‘Let op, ik ga Akoeba versieren.’
Pa Tijger zette zijn hoed schuin.
Hij gaf Akoeba een knipoog,
en liep met haar mee.
‘Hoe gaat het, mijn schat?’, zei hij.
‘Ik heb je al lang niet meer gezien.’

‘Ach’, zei Akoeba,
‘je kent Anansi toch.
Die is erg jaloers.
Ik mag niet eens meer naar de markt.

Ik mag alleen nog maar naar de kerk.'
'Weet je wat?', zei Pa Tijger.
'We gaan even een eindje lopen.
En even op het gras zitten.
Na de mis breng ik je weer naar huis.'
Zo liepen ze samen weg.
De vrienden van Pa Tijger gingen erachter aan.
Die wilden alles zien.

Pa Tijger pakte de hand van Akoeba.
Hij begon zacht te strelen.
Maar het was geen zachte hand.
Het was de ruwe hand van een werkman.
'Waarom heb je zulke ruwe handen?' vroeg hij.
'Dat komt van het harde werken in huis', zei Akoeba.
Hij pakte haar enkel en begon te strelen.
Toen zag hij alle haren op haar been.
'Waarom heb je zoveel haren op je benen?', vroeg hij.
'Dat komt van alle zorgen', zei Akoeba.
Toen gaf Pa Tijger haar een kus.
Op dat moment trok Akoeba een haar uit zijn snor.
Pa Tijger sprong op van de pijn.
'Au, waarom doe je dat?' vroeg hij.
'Lieve jongen, dat doe ik altijd', zei Akoeba.
'Als ik verliefd ben, trek ik altijd aan de snor.'
Bij elke zoen verloor Pa Tijger een haar uit zijn snor.

Toen de mis uit was, bracht Pa Tijger haar naar huis.
En hij bleef maar zeggen: 'Liefje van me,
schatje van me, wat ben je toch een engeltje.'
'Vlug, verstop je' zei Akoeba.
Want daar komt mijn man aan.
Pa Tijger ging vlug achter een boom staan.
Toen trok Akoeba de jurk weer uit.
Het was Akoeba niet, het waos Anansi!
De vrienden van Pa Tijger
vielen om van het lachen.
Pa Tijger loerde van achter de boom.
Toen zag hij met wie hij had staan vrijen.
Hij schaamde zich dood.
En maakte dat hij wegkwam.

Illustratie Conny van der Neut

Gevonden voorwerpen

Central do Brasil
Lezen en schrijven te koop
Ineke van de Craats

Ik heb sinds kort een Braziliaanse schoondochter en sinds nog korter een Braziliaans-Nederlands kleinkind. Daarom zijn we thuis plotseling hevig geïnteresseerd in Brazilië. De Brazilië-koorts heeft zich vooral van mijn dochter en mij meester gemaakt: we leren Braziliaans-Portugees en proberen de pas verworven kennis uit zodra we onze schoonzus respectievelijk schoondochter weer ontmoeten. Ik ben dus niet verbaasd als mijn dochter om 23.10 uur opbelt met de mededeling:

'Kijken mam, nu, Nederland 3. Een film over Brazilië. Net begonnen. Tot gauw.' Ik zet de buis aan en val midden in het Braziliaanse leven: een drukke, volle, moderne stad. Rio de Janeiro, blijkt al snel. Een overvolle trein die zojuist het station is binnengereden. Het is een geweldige chaos van mensen. Men klimt zelfs door de ramen de trein binnen om een plaatsje te bemachtigen. In die chaotische omgeving van rennende mensen zit een vrouw van middelbare leeftijd, Dora, in een kleine kiosk. Dora, een docente, verdient een centje bij met het schrijven van brieven in opdracht van analfabeten, maar ze post die brieven niet. Mijn aandacht is meteen gevangen. Hoe kan dat?, gaat het door mijn hoofd: een moderne stad, alles vrijwel gelijk aan Parijs of laten we zeggen Marseille, maar het loont daar kennelijk om een standje te openen waar je als docent je schrijfkunst verkoopt. Zeker een vrijheid van de heren filmmakers, denk ik nog. Intussen komt een vrouw met een negenjarig zoontje een opdracht geven voor een brief. De brief is gericht aan de vader van het kind, van wie de vrouw al in geen tijden iets gehoord heeft. De brief wordt geschreven en moeder en zoon vertrekken. In de verkeerschaos wordt even later de moeder door een bus geschept, terwijl ze haar zoontje die nog even met een tol speelde, wilde waarschuwen voor het langsrazende verkeer. De moeder overlijdt en het kind, Josué, blijft alleen achter. Hij zwerft rond in het station en hangt rond bij de schrijfkraam van Dora. Hij ontdekt dat Dora de brieven niet verzendt en dat hij via haar het adres van zijn vader kan vernemen, waar hij naartoe wil gaan. Dora neemt het kind uiteindelijk mee naar huis, maar niet direct met goede bedoelingen. Ze verkoopt het kind aan een organisatie die kinderen ter beschikking stelt voor adoptie of voor orgaandonatie. Dora krijgt spijt van haar actie, weet het kind nog terug te halen en besluit dan haar best te doen hem naar zijn vader te brengen. Zij kan tenslotte het adres lezen. Ze gaan op weg met bussen en treinen. Het kost haar allemaal veel geld maar dat heeft ze niet. Onderweg verliest zij ook nog eens een tas met daarin haar enige geld als zij probeert van het kind af te komen. Ze moeten samen verder en samen aan geld komen om te kunnen eten en drinken.

Intussen is de cynische afstandelijkheid van Dora schoorvoetend veranderd in mededogen voor het kind met wie ze op reis is. Ook de houding van Josué ten opzichte van Dora is veranderd. Ze zijn inmiddels met een groep pelgrims in een edevaartsoord aangekomen. Daar krijgt Josué het briljante idee hetzelfde handeltje als in Rio op te zetten, maar nu voor de pelgrims. Hij trekt de klanten naar de schrijftafel en Dora schrijft in opdracht van de pelgrims dankbriefjes voor gedane wonderen; die hoeven

ook niet verzonden te worden, want naar wie zouden ze moeten? Ze verdienen lekker samen en zijn zo in staat de reis voort te zetten, maar zijn vader vinden ze niet. Wel zijn spoor, dat uiteindelijk leidt naar een arm dorpje waar de vader ook niet meer woont, maar wel twee jonge mannen, die de oudere zoons van zijn vader blijken te zijn. Zij hebben samen een timmerbedrijfje en maken onder andere houten tollen van het type waar Josué mee speelde, toen zijn moeder werd overreden door de bus. De vader heeft waarschijnlijk nooit geweten van zijn derde zoon in Rio de Janeiro, de grote halfbroers van Josué evenmin. Niemand kon de brief lezen die de moeder van Josué jaren geleden gestuurd had. Hij ligt zelfs nog ongeopend in de kast. De brief wordt tevoorschijn gehaald, alsnog geopend en door Dora voorgelezen: het bestaan van Josué wordt erin onthuld. Als Josué 's nachts ligt te slapen tussen zijn oudere broers, sluipt Dora weg, terug naar Rio.

De beelden in de film laten een prachtig land zien, een moderne stad en een druk leven. Hoe bestaat het dan dat kennelijk zoveel mensen niet kunnen lezen en schrijven? Zijn dit nog de tijden van Paulo Freire? Is er werkelijk zo weinig veranderd? Of is het een verdichtsel van de maker van de film, Walter Salles? Het maakt mijn nieuwsgierigheid naar het land van mijn schoondochter alleen maar groter. We willen er naartoe, mijn dochter en ik, maar we willen eerst zelf Braziliaans-Portugees kunnen lezen (en luisteren en spreken).

Walter Salles, Central do Brasil
Met in de hoofdrollen Fernanda Montenegro als
Dora en Vinicius de Oliveira als Josué.
(Vinicius is een natuurtalent; hij was schoenpoetser op het moment dat hij gevraagd werd voor de film.)

Werk in uitvoering

De overstap
Van ISK naar ROC
Henny Jellema/Lieven de Keijschool, Haarlem
met medewerking van Fred Goedhart, Marjolein Kempen en Rita Groothuizen

> Laag en zeer laag opgeleide nieuwkomers - waaronder degenen die als analfabeet naar Nederland komen - zijn lang niet altijd in staat de opgelopen achterstand zover in te halen dat zij een assistent-beroepsopleiding (KSE 1) kunnen volgen. Dat geldt ook voor (zeer) laagopgeleide 16- tot 18-jarige nieuwkomers (AMP's, vluchtelingen en gezinsherenigers) die na twee jaar ISK verder moeten, maar de stap naar het ROC niet kunnen maken. In Rotterdam legde men zich niet neer bij deze situatie. Vmbo Nieuw Rotterdam (ISK) en ROC Zadkine Praktikon (de beroepsgerichte sector van ROC Zadkine) sloegen de handen ineen om uitval bij de doorstroom te voorkomen.

Een bijzondere doelgroep

De groep waar het hier om gaat, is bijzonder om twee redenen. Het zijn minderjarige nieuwkomers die volop te maken krijgen met problemen rand hun status, huisvesting, financiële en sociale situatie. En de doelgroep is een zogenaamde *Raven*-5 groep. Dat wil zeggen dat deze leerlingen de score van 5 behaalden op de *Raven*-test, die afgenomen wordt bij alle potentiële ISK-leerlingen. Met deze non-verbale, interculturele intelligentietest wordt een inschatting gemaakt van

> Beroepswensen van vmbo-leerlingen liggen soms ver buiten de werkelijkheid. Maryam bijvoorbeeld, een meisje van 16 uit Sierra Leone, heeft grote verwachtingen.
> Ze wil chirurg worden. Ze heeft in haar eigen land vrijwel geen opleiding gehad. Ze is pas gealfabetiseerd en bezig niveau 1 van de Trajecttoets te halen. Ze heeft sectororiëntatie gedaan en ze ontdekte daar dat ze nog een lange weg voor zich heeft. Ze schrok ervan, maar gaf te kennen toch te willen. Het is onwaarschijnlijk dat ze ooit zover komt, maar waar dan wei? Voorlopig begint ze per 1 september 2003 met de opleiding Zorghulp, een assistentenopleiding.

het schooltype waarvoor een ISK-leerling geschikt is en waarna hij of zij kan doorstromen als het niveau Nederlands toereikend is (zie ook het artikel van Gerda Meijer en Jeanne Kurvers elders in dit nummer). Zo stromen leerlingen met een score van 1 meestal door naar havo/vwo en leerlingen met de score 2, 3 en 4 naar de verschillende leerwegen van het vmbo/mavo. Van leerlingen met een score vans wordt aangenomen dat een beroepsopleiding op niveau 1 er niet inzit. Deze *Raven*-5

groep bestaat uit ex-analfabeten en (zeer) zwakke leerders. Om voor deze groep een traject naar ongeschoold werk mogelijk te maken werden speciale maatregelen genomen die uitval bij de overstap naar het ROC zouden voorkomen.

De start en verder

Zander bijzondere financiële toezeggingen van welke kant ook werd op persoonlijke instigatie van docenten, die zich sterk bij de problematiek van deze groep jongeren betrokken voelden, in 1999 een voorzichtige start gemaakt. ISK-leerlingen van het vmbo Nieuw Rotterdam werden in hun laatste jaar met extra activiteiten begeleid bij hun overstap naar de beroepsgerichte sector van ROC Zadkine Praktikon. In het schooljaar 1999-2000 ging het nag om vijftien leerlingen, maar het jaar daarop werd het project al uitgebreid: ook de

groepen in hun voorlaatste jaar werden al bij dit project betrokken. In totaal ging het daarbij om 110 leerlingen. In het voorlaatste jaar kregen deze leerlingen beroepsoenoriëntatie en in hun laatste jaar gingen zij één dag per week daadwerkelijk binnen het ROC aan de slag. Zowel assessment (heb ik wel een goede keuze gemaakt en wat zijn mijn mogelijkheden) als begeleiding door een multidisciplinair team vormden daarvan een onderdeel. In het schooljaar 2001-2002 ging het om 121 leerlingen en in het lopende schooljaar 2002-2003 doet ook het vmbo Nieuw Zuid mee en zijn er contacten met de praktijkscholen om te bezien of ook deze leerlingen gebaat zijn bij dezelfde aanpak.

Een multidisciplinair team

Vanwege de bijzondere problematiek van de 16- tot 18-jarige nieuwkomers werd de begeleidingsstructuur van het project De Overstap uitgebreid met een multidisciplinair team, waarin de interne begeleiders op Nieuw Rotterdam en ROC Zadkine samen gingen werken met externe hulpverlenende instanties om de toegang tot de hulpverlening zo laagdrempelig mogelijk te maken voor hun vaak alleenstaande leerlingen. Omdat de vluchtelingenproblematiek ook nieuw was voor de begeleiders, was het van groot belang kennis en ervaring uit te wisselen op dit terrein en deskundigheid op te bouwen.

In het multidisciplinaire team zaten behalve de mentoren van de nieuwkomersgroepen een schoolarts, Vluchtelingenwerk maatschappelijk werk (huisbezoeker), logopedie, coördinatoren van de voogdijorganisatie, de huisvestingsorganisatie COHAR/AMA en de leerplichtambtenaar. Het multidisciplinaire team Ievert geen kant en klare antwoorden en oplossingen, maar door het samenbrengen van visies, ervaringen en expertise kon worden gestart met het ontwikkelen van beleid. Om als multidisciplinair team goed te kunnen functioneren, is draagvlak binnen de school en bij het management van belang. Het team had gehoopt dat zijn activiteiten in het oog zouden springen en de aandacht zouden krijgen van het management. Volgens het jaarverslag van 2001 heeft deze ‘profilering’ naar het hogere niveau nog niet plaatsgevonden, maar het werd voor 2002 opnieuw als doel geformuleerd. Intussen schrijven we 2003 en is het multidisciplinaire team voorgesteld voor de Zadkine-kwaliteitsprijs. Er is bovendien overleg gaande om het multidisciplinaire team per 1 augustus 2003 te implementeren in het ROC en de bekostiging en organisatie te dragen vanuit het gehele ROC.

Doelstellingen operationaliseren

De hoofddoelstelling van het project - uitval bij overstap naar het ROC voorkomen en doorstroom verbeteren - werd gerealiseerd door het project toe te spitsen op drie punten:

- de keuzebegeleiding verbeteren;

- de zogenoemde overgangsmomenten, dat wil zeggen de overstap van het laatste jaar vmbo naar het ROC, beter begeleiden;
- deze groep nieuwkomers als extra risicogroep benoemen en als zodanig begeleiden.

De Overstap is in eerste instantie gericht op versterking van het ISK-traject op het vmbo. Hierin wordt geïnvesteerd om doorlopende leerlijnen voor de nieuwkomers te creëren. In het werkplan van De Overstap voor het schooljaar 2001-2002 werd dan ook een traject uitgewerkt waarin leerlingen al in de eerste opvang van het vmbo zich oriënteren op verschillende beroepsrichtingen en een keuze maken.

Vervolgens maken ze geleidelijk de overstap naar het ROC. Deze maatregelen hebben ertoe geleid dat in 2002 bij De Overstap maar één leerling is uitgevallen, en wel omdat hij terug moest naar zijn land van herkomst.

Organisatie en uitgangspunten

Het ISK-traject is verdeeld in vier perioden van een halfjaar. Het eerste halfjaar volgen de leerlingen het reguliere ISK-programma voor 16-plussers. Gealfabetiseerde 16-plussers krijgen Nederlands volgens de multimediale methode *Nieuwe Buren* (Malmberg). In het tweede halfjaar volgen ze naast het reguliere ISK-programma één dagdeel in de week de zogenaamde sectororiëntatie. Het programma is afgestemd op de instroomeisen van het ROC Zadkine. Tijdens het ISK-traject op het vmbo zitten de 16- tot 18-jarige leerlingen die in aanmerking komen voor De Overstap in aparte groepen. De organisatie van de groepen is mede afhankelijk van de sector waarvoor de leerlingen kiezen. Voor de *Raven*-5 groep van zwakke en pas of nog niet volledig gealfabetiseerde leerlingen is dit een te zware opgave. Voor hen moest een eigen Overstap ontwikkeld worden. Een adequate intake en een adequaat onderwijsprogramma waren niet voorhanden voor deze groep en het beginniveau kon niet worden vastgesteld. Men kwam overeen dat de uitgangspunten voor het onderwijstraject voor de *Raven*-5 groep de volgende moesten zijn:

- een concreet onderwijsaanbod gericht op versterking en differentiatie van NT2;
- ontwikkeling van doorlopende leerlijnen;

- een aantrekkelijke leeromgeving maken;
- praktijkervaring opdoen (*learning by doing*), vooral gericht op Zorg en Techniek;
- het ontwikkelen van sleutelvaardigheden waaronder sociale en beroepsvaardigheden;
- intensieve begeleiding en ondersteuning gericht op de leerwens van de deelnemer. Dit mondt uit in individuele maatwerktrajecten;
- bewustwording van eigen wensen en mogelijkheden ten aanzien van hun toekomstige plaats in de Nederlandse samenleving.

Het programma voor de Raven-5 groep

NT2

Nederlands blijft de toegangspoort tot deelname aan de Nederlandse samenleving. Vandaar dat ook binnen dit traject NT2 een van de zwaartepunten vormt met twaalf lesuren per week. Het streven is de cursisten tot NT2-niveau 2 te brengen, maar de doelstellingen worden breder opgevat dan alleen het leren van Nederlands. Veel aandacht wordt ook besteed aan zelfstandig leren denken, meningsvorming en bewustwording van de eigen toekomstige plek in de Nederlandse samenleving.

Als lesmateriaal voor NT2 wordt gebruikgemaakt van basisleergangen als *Breekijzer, IJsbreker* en *Zebra.* Voor alle vaardigheden is aanvullend lesmateriaal nodig om te differentiëren en verdieping aan te brengen. Hiervoor wordt onder andere gebruikgemaakt van *Beter Lezen* en *Verder Lezen*, materiaal voor alfabetisering, spelling en grammatica (ontwikkeld door de vroegere Taalschool voor Vluchtelingen te Rotterdam) en, op hoger niveau, ook *Zestien Plus.* Door middel van excursies en authentiek materiaal wordt getracht verbanden te leggen tussen de school en de 'echte' wereld. Het dagblad *Metro* levert hiervoor goede aanknopingspunten. Doordat ook collega-docenten tijdens de lessen de jongeren stimuleren het geleerde toe te passen, wordt bevorderd dat Nederlands spreken niet gekoppeld blijft aan het NT2-lokaal, maar dat deelnemers permanent alert blijven op het gebruik van de Nederlandse taal. NT2 wordt zo cruciaal gevonden dat voor het cursusjaar 2002-2003 de wens werd uitgesproken vijf dagdelen NT2 in het rooster te mogen opnemen.

Praktische vaardigheden

Voor het onderdeel Praktische Vaardigheden zijn de lessen en opdrachten in de eerste plaats gericht op het 'doen'. In deze lessen worden eerst (kleine) praktijkopdrachten uitgevoerd. Pas daarna zullen begrippen en theoretische kennis betekenis krijgen voor de leerlingen. Er is voortdurend de mogelijkheid om binnen de opdrachten te differentiëren, naar moeilijkheidsgraad of naar voorkeur van de leerling. De taken worden afwisselend individueel en in samenwerking met anderen uitgevoerd.

Praktische vaardigheden

Algemene doelen

- Inzicht krijgen in de eigen technische vaardigheden en deze ontwikkelen.
- Zich oriënteren op technische beroepssectoren.
- Begrippen kennen en woordenschat opbouwen. Deze kennis en vaardigheid is ter voorbereiding op werk of scholing binnen een technische beroepssector, maar is ook van belang voor de sociale redzaamheid.

Bij de vaardigheden wordt gelet op:
- de grove en fijne motoriek;
- het aflezen en aftekenen;
- samenwerking;
- zelfstandig een taak uitvoeren;
- zich creatief uitdrukken.

Kennisaspecten zijn o.a.:
- gereedschappen en materialen kennen;
- bijbehorende woorden kennen;
- projecties (tekeningen) lezen;
- meetkundige begrippen;
- inzicht in ‘de technische wereld’.

Eén keer per halfjaar wordt de theoretische kennis getoetst, ieder met een eigen toets op eigen niveau. Met het maken van een praktijkopdracht wordt de vaardigheid beoordeeld. Daarnaast wordt een observatieformulier bijgehouden om de cursist te volgen in zijn werk.

En dit alles vindt plaats in een mooi, ruim lokaal met zorgvuldig geordend gereedschap en de radio soms zachtjes aan.

Zorg en sociale vaardigheden

Er staat twee uur gepland voor sociale vaardigheden en twee uur voor verzorging. Meestal wordt er geen duidelijke scheiding aangebracht door de docent en wordt de hele ochtend aan één onderwerp besteed. De docent zoekt nog naar de

juiste methode en benadering voor deze groep en naar de invulling van deze vakgebieden.

In het begin heeft de aandacht vooral bij het vakgebied van de verzorging gelegen en zijn onderwerpen behandeld als lichamelijke, geestelijke en sociale gezondheid; verzorging: zelfzorg, mantelzorg, professionele zorg; voeding, wat eet je en wat zit erin, culturele verscheidenheid in de verschillende voedingsgewoonten, koken.

Later in het jaar is ook de interactieve kant van sociale vaardigheden belicht, waarbij het onder andere ging om onderwerpen als communicatie, zelfbeeld of een gesprek beginnen en onderhouden.

Observatie van Fred Goedhart, begeleider:

Zelfbeeld

> De aarzeling wie je bent en de schroom om jezelf, je eigen identiteit met behulp van eigenschappen en gedragingen vorm te geven was ontroerend.
>
> In de westerse cultuur (o.a. opvoeding en onderwijs) is veel aandacht voor de individuele ontwikkeling.
> Socialisatie in deze richting heeft nog nauwelijks plaatsgevonden. We hebben hier heel interessant over zitten praten.

Digitale vaardigheden en rekenen

Bij dit vak wordt de deelnemers geleerd te werken met de programma's Windows, Word, Internet Explorer en een e-mailprogramma. Bij rekenen wordt KSE-niveau 2 nagestreefd.

Beroepsoriëntatie

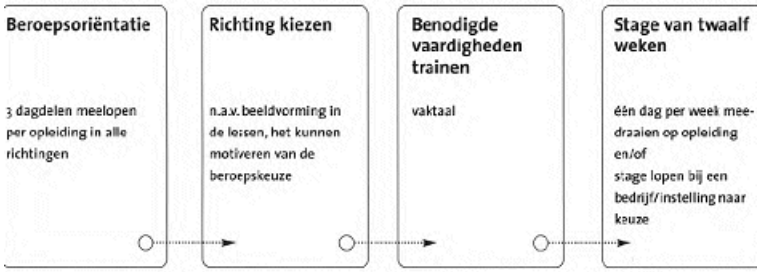
In de eerste fase wordt gewerkt met een methode voor beroepskeuzebegeleiding (*Thuis in eigen toekomst*, Stichting Pyloon) die veel aandacht besteedt aan de culturele factoren die in Nederland als belangrijk worden ervaren en de culturele factoren die de deelnemers vanuit hun eigen cultuur meebrengen.

In de tweede fase verdiepen de deelnemers zich in het gekozen beroep en de specifieke vaardigheden die daarbij horen. In deze fase is er ook een stage. De stage is een nieuw element in het project.

De stage

Het uitgangspunt van de stageperiode is een eerste kennismaking met het gekozen beroep op de echte werkvloer. De stage heeft een oriënterend karakter. Het gaat veel meer om beeldvorming dan om het je eigen maken van allerlei beroepsspecifieke handelingen. Aan het eind van het traject moeten de deelnemers in staat zijn te kiezen voor een van de beroepsopleidende voortrajecten van Zadkine Praktikon.

De plaatsing van de deelnemers van de eerste groep heeft duidelijk gemaakt dat de stage vaak een positief effect had op persoonlijke ontwikkeling en taalontwikkeling, maar de stage voorkwam ook dat de stap om mee te draaien op de werkvloer te groot werd (uitval, zekerheid). Enkele deelnemers hadden onvoldoende beeld van de gekozen richting en haakten af toen de aard van de werkzaamheden besproken werd. Zij zijn zich opnieuw aan het oriënteren. Eigenlijk was niemand voldoende vaardig in het voeren van een stagesollicitatiegesprek. Het kwam vaak voor dat deelnemers niet wisten wat wel of niet gepast is in zo'n gesprek (telefoneren,


Beroepsoriëntatie
3 dagdelen meelopen per opleiding in alle richtingen
Richting kiezen
n.a.v. beeldvorming in de loisen, het kunnen motiveren van de beroepskeuze
Benodigde vaardigheden trainen
vaktaal
Stage van twaalf weken
één dag per week mee-draaien op opleiding en/of
stage lopen bij een bedrijf/instelling naar keuze

Figuur 1: *Suggestie voor stageopbouw (Marjolein Kempen, ROC Zadkine Praktikon)*

kauwgom kauwen). Het lijkt dan ook goed een aantal criteria vast te stellen voor het stage lopen. Ook zou een logische opbouw in het programma mogelijk meer houvast kunnen bieden op weg naar en tijdens de stage. Daarbij wordt gedacht aan een programma waarbij deelnemers systematisch steeds meer kennis en vaardigheden opdoen die ze uiteindelijk in de stage kunnen gebruiken. De verschillende lessen zouden wellicht meer op elkaar afgestemd kunnen worden en elkaar kunnen versterken (bijvoorbeeld bij het sollicitatiegesprek is een combinatie van NT2, sociale vaardigheden en kennis van de functie waar iemand op solliciteert, van belang).

Aan de volgende criteria moet de leerling, volgens stagebegeleidster Marjolein Kempen, minimaal voldoen om de stage tot een succes te brengen:

- aanwezigheid bij de lessen;
- op tijd komen;
- afspraken kunnen nakomen;
- voldoende Nederlands beheersen om (eenvoudige) opdrachten te kunnen begrijpen en een eenvoudig gesprek te kunnen voeren;
- in staat zijn initiatieven te nemen ten behoeve van de werkzaamheden op de stageplek.

Om aan die criteria te voldoen zouden bijvoorbeeld de volgende vaardigheden meer getraind kunnen worden: een stagesollicitatiegesprek oefenen in de lessen beroepsoriëntatie, zichzelf afmelden bij een werkgever en kunnen uitleggen waarom men niet komt, vragen leren stellen om eigen initiatief te kunnen ontwikkelen.

Het lijkt dan ook goed om de drie dagdelen die meegelopen kunnen worden op de diverse opleidingen standaard in het programma op te nemen aan het begin van het cursusjaar. In de laatste fase van het traject kan één dag per week, twaalf weken lang, meegelopen worden op de opleiding naar keuze. Voor degenen die daar aan toe zijn, kan dit gecombineerd worden met een stage buiten de muren van Praktikon. De mensen die niet toe zijn aan een stage (bijvoorbeeld omdat zij niet aan de criteria voldoen), maken in dit programma dan toch kennis met de praktijk (weliswaar op de opleidingsvloer) en kunnen hun beroepskeuze hopelijk op die ervaring funderen. Op grond van deze ervaringen lijkt een stageopbouw zoals geschetst in figuur 1 de meeste ideale, volgens Marjolein Kempen.

Informatie:
ROC Zadkine Praktikon

Signalementen

Beroepsvereniging van docenten Nederlands als tweede taal (bv-nt2)

Ieder vak heeft een beroepsvereniging en een erkend diploma. NT2, een groot werkveld in de beroeps- en volwasseneneducatie en het voortgezet onderwijs, had zo'n vereniging nog niet. Daar is nu verandering in gekomen.

In oktober 2002 is een groep NT2-docenten begonnen met het voorbereiden van de oprichting van een beroepsvereniging van NT2-docenten. Sinds 28 januari jl. is die vereniging ook daadwerkelijk een feit. Momenteel bereiden de bestuursleden samen met enkele actieve leden verschillende activiteiten voor: een NT2-conferentie, een ledenvergadering en het opzetten van enkele werkgroepen die zich met actuele NT2-zaken gaan bezighouden.

Waar houdt de beroepsvereniging zich mee bezig?

Informatie-uitwisseling

Een website met informatie, een vakblad/LES, een archief, samenwerkingsverbanden, onderlinge informatie-uitwisseling (lesideeën, lesmateriaal) op 'virtuele ontmoetingsplaatsen', een discussieplatform, studiewerkgroepen rond bepaalde actuele thema's, netwerk onderhouden, vacaturemelding, attenderen op nieuwe publicaties, nieuw lesmateriaal, nieuwe ontwikkelingen, recensie van nieuwe publicaties en/of lesmateriaal, toegankelijk maken van onderzoek.

Belangenbehartiging

Opstellen van kwalificaties voor NT2-docenten, registratie als erkend docent, aanspreekpunt en gesprekspartner van politiek en overheidsinstanties, trefpunt voor docenten, afnemers (cursisten/studenten) en instellingen, belangenbehartiging van het NT2-vakgebied.

Deskundigheidsbevordering

Ondersteuning bij scholings- en ontwikkelingsvragen, visieontwikkeling, in kaart brengen NT2-(na)scholingsaanbod, (mede)organiseren studiedagen, NT2- conferentie en studiereizen, informeren over recent onderzoek.

Lid worden?

Wilt u lid worden van de beroepsvereniging? Stuur dan een mailtje naar:
A.E.lokhorst@Horizoncollege.nl Vermeld hierbij uw naam, adres en instelling. U ontvangt dan zo spoedig mogelijk een inschrijfformulier en een acceptgirokaart.

De contributie bedraagt:

- voor gewone leden (NT2-docenten die een aanstelling hebben of hebben gehad in VO of VE): 40 euro;
- voor belangstellenden (werkzaam in of rondom het NT2-onderwijs, maar niet als NT2-docent): 40 euro;
- voor aspirant-NT2-docenten (studenten die een opleiding tot NT2-docent volgen): 25 euro.

Wilt u actief meehelpen de vereniging op te bouwen, geef dat dan s.v.p. aan bij uw aanmelding, en vermeld ook op welk(e) terrein(en) u het liefst actief zou willen zijn.

Werkgroepen

Rond de volgende thema's worden werkgroepen opgezet, waarbij u zich kunt aansluiten:

- Kwalificaties en Competenties.
- Onderwijs en Onderzoek.
- Cursistenbegeleiding en Schooldecanaat.

- Externe Communicatie en Overheidsbeleid.
- Feedback op het Staatsexamen.

Maar u kunt zelf ook een thema aandragen voor een werkgroep.
Aanmelden voor een werkgroep kan door een mailtje te sturen naar
a.zevenhuijzen@amerlanden.nl

Vermeld hierbij uw naam, adres, instelling en het thema waarvoor u belangstelling hebt.
Wilt u eerst meer weten? Kijk dan www.nt2puntnl.kennisnet.nl

Het bestuur van de BV-NT2 bestaat uit:
Aart Evert Lokhorst
Marjolijn Kaak
Annemieke Zevenhuijzen
Simon Verhallen
Bart Bossers

Signalementen

Recent verschenen: *Alfalfa*

Hoe kun je leren lezen en schrijven als je de taal niet kent? Leren lezen en schrijven heeft immers alleen zin als de tekens die je leest en schrijft verwijzen naar bekende woorden.

Met *Alfalfa* leren leerlingen die allereerste woorden, zoals huis, tafel en appel. Elke dag krijgen de leerlingen tien nieuwe woorden aangeboden door middel van speelse activiteiten. Binnen acht weken worden zo vijfhonderd concrete woorden en begrippen aangeleerd (zowel receptief als productief).

Alfalfa is een thematisch mondeling verwervingsprogramma voor woordenschat voor anderstalige analfabete leerlingen van 12 tot 16 jaar. Het programma maakt gebruik van speciaal voor de doelgroep ontworpen beeldmateriaal en bevat activiteiten waarmee de leerlingen zinvol bezig kunnen zijn. *Alfalfa* besteedt ook aandacht aan 'basisvaardigheden' als concentreren, regels naleven, afspraken nakomen en omgaan met medeleerlingen en docenten.

Het programma bestaat uit een handleiding met woordkaarten en kopieerbladen. Daarnaast zijn er werkschriften voor de leerlingen en doosjes met antwoordkaarten. Met die woordkaarten kunnen de leerlingen spelenderwijs (zelfstandig) de aangeboden woorden herhalen.

Bestellen:

Uitgeverij Partners

Postbus 8639
3009 AP Rotterdam
tel. 010-407 15 63 (Marlies Kamp)
e-mail: partners@ced.nl

Uit het veld

Een verkennend onderzoek naar functioneel analfabetisme in werk en opleiding
Alles moet tegenwoordig op papier
Ella Bohnenn

De hernieuwde aandacht voor alfabetisering van volwassenen in Nederland, gaf onder meer aanleiding tot een verkennend onderzoek naar functioneel analfabetisme en de relatie tot werk en opleiding. Ella Bohnenn, werkzaam als consulent scholing en educatie en een van de samenstellers van het onderzoeksverslag, vertelt waarom die hernieuwde aandacht hard nodig is.[1]

Waarom meer aandacht?

Waarom is er meer aandacht nodig voor functioneel analfabetisme in relatie tot werk en opleiding? Er is alle reden tot grote bezorgdheid over de arbeidsmarktpositie van laagopgeleide volwassenen, zowel allochtonen als autochtonen. Het IALS-onderzoek (International Adult Literacy Survey) laat zien dat naarmate het niveau van geletterdheid lager is, het risico van werkloosheid en arbeidsongeschiktheid toeneemt. Het heeft er alle schijn van dat met name de WAO een dumpstort is van ongeletterde werknemers (een kwart van de mensen in de WAO is functioneel analfabeet). De hoogconjunctuur van eind jaren zeventig verstevigde de arbeidsmarktpositie van laagopgeleide werknemers, maar in de huidige economische stagnatie zien we dat aan de onderkant van de arbeidsmarkt de zwaarste klappen vallen.

De verslechtering van de arbeidsmarktpositie wordt verder in de hand gewerkt door de steeds hogere competentie-eisen die de ontwikkelingen in de wereld van werk en beroep met zich meebrengen. Bijscholing is onontbeerlijk. Tegelijkertijd wijst het IALS-onderzoek uit dat 6% van de Nederlandse beroepsbevolking functioneel analfabeet is, dat zijn ongeveer 350.000 mensen die onvoldoende toegerust zijn voor ‘een leven lang leren’.

Het bezit van een startkwalificatie (niveau 4 Blokkendoos, niveau 2 KSB) wordt algemeen opgevat als een minimale toerusting voor toetreding en handhaving op de arbeidsmarkt. Op dit moment mist 28% van de beroepsbevolking zo'n formele startkwalificatie.

De kloof tussen wat de beroepsbevolking kan en wat er in werksituaties wordt verwacht aan kennis en vaardigheden, wordt dus steeds groter.

Meer scholing op de werkvloer

Eerder pleitte de SER in haar advies ‘Het nieuwe leren’ voor een landelijk scholingsoffensief van overheid en sociale partners. De studie *Alles moet*

1 Deze bijdrage verscheen ook in *Nedwerk Nieuws*

tegenwoordig op papier (Cinop, 2003) bevestigt deze noodzaak. De inventarisatie die werd uitgevoerd naar de huidige bijscholingspraktijken van laagopgeleide werknemers laat zien dat dit offensief hard nodig is. Er worden weinig cursussen op de werkvloer aangeboden. Dit terwijl al langer duidelijk is, dat cursussen waarbij het leren van taal en rekenen gekoppeld aan werk veel meer rendement opleveren dan cursussen basisvaardigheden 'sec'. De praktijkvoorbeelden in het voorlaatste hoofdstuk van de studie laten zien dat scholing van laagopgeleide werknemers zeker tot succes leidt. Een scholingsverhaal van een werknemer van Gielissen Interiors & Exhibitions laat bijvoorbeeld zien wat werknemer, werkgever en educatie kunnen bereiken bij een gerichte gezamenlijke inspanning. Onbegrijpelijk toch, dat dit uitzondering is en geen regel?

Th. Bersee, D. de Boer, E. Bohnenn. *Alles moet tegenwoordig op papier; een verkennend onderzoek naar functioneel analfabetisme, werk en opleiding.* CINOP, 's-Hertogenbosch, 2003
www@cinop.nl, info@cinop.nl

Rekenen

Blokken op KSE-niveau 1

In juni 2001 heeft het Baronie College het initiatief genomen om met het Rijn IJssel College, de Mondriaan Onderwijsgroep en het ROC ter AA rekenmodules voor KSE-niveau 1 te gaan ontwikkelen. *Blokken,* het modulair leerpakket Rekenen & Wiskunde wordt nu uitgebreid met modules op KSE-niveau 1. De onderwijspraktijk vraagt steeds meer om een modulair gestructureerd aanbod, waarmee een grotere flexibilisering mogelijk is en meer maatwerk geleverd kan worden. Het materiaal is bedoeld voor autochtone en allochtone deelnemers met een laag taalniveau. De leefwereld van deze deelnemers levert de contexten op waaraan de rekenvraagstukken gekoppeld worden. De modules op KSE-niveau 1 zijn:

- Getalbegrip en tellen.
- Optellen en aftrekken.
- Elementair vermenigvuldigen en delen.
- Verhoudingen, breuken, procenten en decimale getallen.
- Meten (A: Tijd en temperatuur, B: Geld, C: Lengte, inhoud en gewicht).
- Meetkunde.
- Informatieverwerking, statistiek en kans.
- Geïntegreerde wiskundige activiteiten.

Blokken niveau 1 zal uitgegeven worden in de vorm van drie kopieermappen waaruit het ROC zelf het materiaal voor zijn deelnemers kopieert. De prijs is vastgesteld op € 950,-. Het is te bestellen bij het Baronie College, unit Educatie.

De ontwikkelgroep voor *Blokken* niveau 1 bestaat uit: Frans de Bruijn, Mondriaan Onderwijsgroep, afdeling Educatie. Ben Hermeler, Baronie College, unit Educatie. Mieke van der Pas, ROC ter AA, afdeling Educatie.
Ton Venneman, Rijn IJssel College, sector De Pasvorm en Educatie.

Snellezen bevorderen

Bij De Stiep Educatief is een leesprogramma met werkwijzer en werkbladen verschenen voor beginnende volwassen lezers, getiteld *Snellezen met de vierkantjes*. Doel van het leesprogramma is cursisten vlotter te leren lezen met behulp van werkbladen en de makkelijk-lezenboekjes uit de *Vierkantjes*-reeks. Titels uit de *Vierkantjes* zijn:

- Kalkoen met friet.
- Aardbeien.
- Een hogere macht.
- Thee op het lichtje.
- Een Chinese kerst.
- Een goed begin.
- Een tas vol schatten.

- Mooi bloot.
- Inbraak.

Het is een leerwens van veel cursisten de ondertiteling op tv te kunnen volgen. In het cd-romprogramma *Alfabeter Lezen* is daarom een module *Ondertitels lezen* opgenomen. De belangrijkste leesstrategie die cursisten daarin aangeleerd wordt bij het lezen van ondertitels, is het inzetten van voorkennis. Deze strategie kan uiteraard ook bij gewone teksten gebruikt worden. De vierkantjes van De Stiep Educatief blijken heel geschikt om deze leesstrategie te oefenen en zo vlotter zelf te gaan lezen. De serie bestaat uit korte en eenvoudige verhalen op KSE-niveau 1. De thema's sluiten aan bij bijzondere gebeurtenissen in het dagelijks leven van mensen. Het omslag en de illustraties geven de lezers al heel wat informatie voordat men aan het lezen begint. De inhoud van het leesprogramma bestaat onder andere uit:

- een korte handleiding voor de docent;
- een werkwijzer voor de cursist;
- een werkblad *Vierkantjes kiezen*: oriënteren op de negen vierkantjes en een keuze maken;
- werkbladen Voor het lezen bij alle vierkantjes: verzamelen van voorinformatie;
- werkbladen *Na het lezen* bij alle vierkantjes: reflecteren op de inhoud van het verhaal, de taal en het leesproces;
- een werkblad *Alle vierkantjes gelezen?*

De werkbladen mogen gekopieerd worden voor cursisten van de locatie die het leesprogramma heeft gekocht.

Anita Middel, *Snellezen met de vierkantjes*, prijs € 27,50.

Bestellen:

De Stiep *Educatief*
Oranjelaan 16
3235 SV Rockanje
telefoon/fax 0181-40 47 82
fax 038-420 18 93
www.stiep-educatief.nl
bestel@stiep-educatief.nl

Prijzen:

Vierkantjes per stuk van € 3,75 tot € 9,50.
Snellezen + 1 × 9 vierkantjes € 55.-
Snellezen + 5 × 9 vierkantjes € 166,-.

Ingezonden brief

In mijn artikel, in nummer 1 van *ALFA-nieuws* van deze jaargang staan enkele fouten afgedrukt. Onder aan bladzijde 13 wordt de naam van het mondelinge programma vermeld. Er staat *En nu.* Het moet echter zijn: *En nu verder.* Op de tweede plaats, mijn naam eindigt op een a, dus: Susanna.

Met vriendelijke groeten.
Susanna Strube

Gevonden voorwerpen

Een gat bestaat niet

Eerder in *ALFA-nieuws* (2002, 2 en 3) schreef Jeanne Kurvers over haar gesprekken over taal met twee groepen niet-lezers, namelijk jonge kinderen en volwassen analfabeten. Een kleuter vertelde bijvoorbeeld dat *op* geen woord is, ‘want dan is het leeg.’ En *de* is volgens de meesten al helemaal geen woord. Een analfabete volwassene vertelde dat je *boom* wel kon schrijven, maar *buiten* niet.

Annemarie Wijnhoven, docente aan het Regio-College Zaanstreek-Waterland, mailde naar aanleiding daarvan een observatie uit haar eigen les: Bij NT2 Gemiddeld Lerenden probeerde ik een keer woordsoorten te laten benoemen naar aanleiding van een Jip en Janneke-verhaal: *Jip kijkt door het gat in de heg.* Ik probeerde *gat* als zelfstandig naamwoord erkend te krijgen. Woedend was een Somalische cursist. Een gat bestaat niet. Ik kreeg het maar niet duidelijk gemaakt. Toen ik *Met ongeletterde ogen* van Jeanne Kurvers had gelezen, begreep ik waarom.

[Nummer 3]

Onder de loep

Netnieuws: de ‘sprekende’ digitale krant op internet

Ria van Adrichem/auteur netnieuws
Pieter de Graaf/projectleider alfabeter en netnieuws
anita middel/redacteur alfabeter

Voor functioneel analfabeten is in het project ‘Netnieuws’ een voor gebruikers vriendelijke website ontwikkeld. Op de site van Netnieuws unnen cursisten om de week een nieuw actueel krantenbericht vinden in een bewerking die is afgestemd op hun leesniveau.

Beter de krant leren lezen via internet

Netnieuws is ontstaan vanuit een initiatief van ROC Horizon College en ROC Eindhoven. Met projectsubsidie van BVE-NET (later overgenomen door Kennisnet) is een website ontwikkeld waarmee autochtone functioneel analfabeten beter de krant leren lezen.

Cursisten en docenten waren positief over het initiatief en zagen het als een welkome aanvulling op de in 2001 verschenen multimediaproductie *Alfabeter Lezen*, waarin twee modules over de krant zijn opgenomen.

De toenmalige site is in 2001 door docenten en cursisten op twee ROC's getest. Men vond het bedienen van de site niet eenvoudig. Dat had te maken met de keuze voor het gebruik van PDF-files voor de teksten en *Hot Potatoes* voor de oefeningen. Door het werken in verschillende schermen die steeds geopend en gesloten moesten worden was het gebruik voor cursisten behoorlijk ingewikkeld.

Proefperiode

Om het project te verbeteren en om te onderzoeken in hoeverre er financieel draagvlak zou zijn bij de ROC's, is het overgenomen door ROC Eindhoven. Er is een vervolgsubsidie bij BVE-Net aangevraagd om een nieuwe site te ontwikkelen met groter gebruikersgemak voor zowel autochtone als allochtone cursisten. Onderdeel

van de nieuwe aanvraag was ook om de site gedurende een proefperiode van zes maanden gratis aan alle ROC's ter beschikking te stellen. Gedurende deze testperiode kunnen ROC's nagaan of ze in hun reguliere aanbod gebruik willen gaan maken van het programma.

Van januari tot juli 2003 heeft een groot aantal ROC's meegewerkt aan de test. In deze periode hebben cursisten en docenten de werking en het gebruiksgemak van de site uitgeprobeerd. Door gericht evaluatieonderzoek is de site gedurende de projectperiode zo goed mogelijk aangepast aan de wensen en behoeften van de gebruikers.

Eenvoudige bediening

Na het openen van het programma door middel van een wachtwoord (tijdens de proefperiode is dit ‘netnieuws’) ziet de bezoeker een foto en de titel van het meest recente nieuwsbericht. Onder de foto bevinden zich de knoppen ‘beginner’ en ‘gevorderden’. De bezoeker kan hier kîezen vooe het nieuwe bericht op een van de twee niveaus. Voor NT1-cursisten wordt uitgegaan van KSE 1 voor het beginnersniveau en KSE 2 voor de gevorderden. Van NT2-cursisten wordt bovendien verwacht dat ze redelijk aanspreekbaar zijn in het Nederlands, enige kennis bezitten van de Nederlandse samenleving en al een zeker niveau van alfabetisering hebben.

Onder aan op de openingspagina kan de bezoeker kiezen voor de overige onderdelen van Netnieuws. In het ‘archief’ kan de bezoeker eerdere berichten met bijbehorende oefeningen vinden. Via ‘aan de redactie’ kan de bezoeker vragen op opmerkingen over Netnieuws sturen

naar de drie redactieleden: Ria van Adrichem, Jannie Uitterlinden en Pieter de Graaf. ‘Chatten’ geeft toegang tot een ruimte met tien chatkamers. ‘Andere websites’ bevat links naar andere relevante sites. ‘Help’ geeft informatie over de werking van het programma.

De vormgeving van de site is zo eenvoudig dat ook onervaren bezoekers weinig kans lopen om op verkeerde knoppen te drukken, waardoor ze ineens op een andere site terechtkomen. Tijdens het gebruik van het programma Netnieuws zijn de normale browserknoppen namelijk niet zichtbaar. Pas bij het verlaten van het programma komt de gebruiker weer in de pagina met de normale browserknoppenbalken. Via de knop ‘andere websites’ kan de bezoeker overigens wel naar andere websites gaan en wordt hij wel geconfronteerd met de normale browserknoppen. Als deze voorziening in de praktijk te verwarrend blijkt te zijn, wordt hier mettertijd mee gestopt.

Lezen en luisteren

Om de week (na de proefperiode elke week) wordt er een nieuw bericht op de site geplaatst. Elk bericht met bijbehorende oefeningen wordt maximaal een jaar bewaard in het archief. In totaal worden er dus 40 berichten (één jaargang op twee niveaus, inclusief de 800 oefeningen) bewaard. Het jongste bericht wordt steeds bewaard en het oudste verwijderd. De berichten zijn onderverdeeld in vijf categorieën:

Binnenland, Buitenland, Media, Sport en Wetenschap. Voor elk wat wils dus. De bezoeker kan het gekozen nieuwsbericht proberen zelf te lezen, maar hij kan ook hulp inroepen in de vorm van een computerstem. Door te dubbelklikken op een woord wordt het woord uitgesproken. Door drie keer te klikken op een zin, wordt de hele zin uitgesproken.

Door een stuk tekst met de muis te selecteren kan een gebruiker de hele selectie laten voorlezen. Netnieuws wordt ondersteund door twee programma's die nodig zijn om de computerstem te laten klinken: de spraaksynthesizer OCX stuurt de geselecteerde tekst vanuit Netnieuws naar de spraaksynthesizer, waarna de (systeem)teksten uitgesproken worden door een computerstem. De spraaksynthesizer geeft de keuze uit verschillende stemmen, zoals man, vrouw, kind, robot. Ook kan het tempo en de toonhoogte van de stem gewijzigd worden.

> We zijn bezig Netnieuws in te passen in een serie lessen over informatieve teksten. Fijn dat het er is en we hopen er na de vakantie mee verder te kunnen. *Docent ROC Aventus, Apeldoorn*
> Hulde voor het programma ‘Netnieuws’ voor Nederlandstalige cursisten. Erg praktisch, afwisselend en leerzaam! Dat het archief maar flink mag groeien! *Docent ROC Utrecht, Nieuwegein*

Na het lezen

Bij elk bericht kan de bezoeker kiezen voor vier onderdelen: oefeningen maken, leesbulp (wordt ‘leestip’), origineel bericht en eigen mening.

Bij elke tekst staan steeds tien oefeningen, waar de gebruiker komt door te klikken op de knop ‘oefeningen maken’. De oefeningen kunnen in willekeurige volgorde doorlopen worden. Ook hier kan de tekst uitgesproken worden door de computerstem. De oefeningen hebben over het algemeen een vaste opbouw. De eerste vragen gaan meestal over de inhoud van het artikel. Daarna komen er vragen en oefeningen op grammaticaal en woord- of letterniveau. Vaak wordt afgesloten met een vraag naar de eigen mening van de lezer of met een grappige vraag.

Miss Turkije de mooiste
Londen
Azra woont in nederland.
Haar ouders komen uit Turkije.
Azra werkt als model.
Ze werkt ook in Turkije.
Daar werd ze Miss Turkije.
Toen mocht ze naar de Miss World verkiezing.
Die was in Nigeria.
In Nigeria vonden veel mensen de miss.
World verkiezing slecht.
Ze gingen de straat op.
Het leek wel oorlog.
220 mensen gingen dood.
daarom ging de verkiezing naar Londen.
Azra won en nu is ze miss World.
Miss nederland werd nummer 11.

Om het lezen en begrijpen van krantenberichten te verbeteren, wordt er geoefend met verschillende leesstrategieën. Elke week staat één leesstrategie centraal. Door op de knop ‘leeshulp’ (wordt ‘leestip’) te klikken krijgt de bezoeker daarover informatie te horen en te zien aan de hand van voorbeelden. Daarna komt hij automatisch weer terug op de pagina waar hij gebleven was. Deze voorziening is momenteel nog in ontwikkeling, maar zal na de proefperiode in gebruik worden genomen. Leestips kunnen bijvoorbeeld betrekking hebben op het lezen van koppen, van plaatsnamen, onderschriften bij foto's, afkortingen of cijfers.

Als de cursist de vereenvoudigde tekst heeft gelezen en de oefeningen heeft gemaakt kan hij proberen of hij de originele tekst kan lezen. Door te klikken op de knop ‘origineel bericht’ krijgt hij het bericht (een tekst van het ANP) in de originele formulering.

Na het lezen van de tekst en het doorlopen van de oefeningen kan de bezoeker op de knop ‘eigen mening’ klikken.

Dan kan hij zijn mening over het stuk of de problematiek erachter opschrijven en opsturen. De brief komt terecht in een soort ingezonden brievenrubriek, waar bezoekers op elkaars mening kunnen reageren.

> **Ik heb het programma voornamelijk gebruikt met NT1-cursisten op KSE 2-niveau. Voor de zekerheid had ik ze eerst de oefeningen voor beginners laten maken, maar het bleek dat ze ook die voor gevorderden aankonden. Ook enkele NT2-cursisten die het Nederlands al redelijk beheersen, hebben ermee gewerkt. De reacties zijn als volgt samen te vatten: gemakkelijk in het gebruik, interessant, leuk om te doen. De NT2-ers vonden soms de vragen over spelling, grammatica en idioom nogal lastig, terwijl ze die naar tekstbegrip makkelijk vonden. Mijn eigen mening is erg positief. Ik vind het een mooie, toegankelijke voorziening. Vergeleken met papieren cursistenkrantjes zijn de teksten actueler en de voorziening is goed zelfstandig te gebruiken door de cursisten.**
> *Docent ROC Noorderpoortcollege, Groningen*

Chatten in een veilige omgeving

De site geeft bezoekers de mogelijkheid om in een veilige omgeving te chatten. Door op de openingspagina op de knop ‘chatten’ te klikken komt de bezoeker in een ruimte die toegang geeft tot tien chatkamers. In elke kamer kunnen twee personen chatten. Er kan gechat worden over de nieuwsberichten, maar natuurlijk ook over andere onderwerpen.

Ook de zelfgeschreven teksten bij het chatten kunnen worden uitgesproken

door een computerstem. Zo kan de schrijver zijn ingetypte boodschap eerst laten voorlezen voordat hij hem verstuurt. Hij weet dan zeker dat de boodschap klinkt zoals hij bedoeld is. De ontvanger kan de boodschap ook weer laten voorlezen als er bijvoorbeeld spelfouten in staan waardoor het zelfstandig lezen te moeilijk is.

De knoppen van de kamertjes veranderen steeds als er iemand in of uit een kamertje gaat. Als de twee deuren openstaan, is de kamer leeg. Eén deur dicht betekent dat er iemand zit te wachten om met een ander te schrijven. Twee deuren dicht betekent dat er twee bezoekers met elkaar aan het schrijven zijn. Door te klikken op een kamertje met twee dichte deuren kunnen anderen wel meelezen, maar niet aan het

gesprek deelnemen. Cursisten die nog niet zo goed zelf durven te chatten, kunnen zo eerst de kat uit de boom kijken door verschillende kamertjes te bezoeken waar mensen met elkaar aan het schrijven zijn. De schrijvers merken daar niets van. Uiteraard moeten ze er wel rekening mee houden dat de berichten openbaar en dus niet te persoonlijk moeten zijn.

Om er zeker van te zijn dat er chatpartners zijn voor de cursisten, wordt docenten aangeraden met andere docenten (van het eigen of een ander ROC) afspraken te maken over het bezoeken van de chatvoorziening. Het zou namelijk jammer zijn als cursisten zeker de eerste keren toevallig geen chatpartner vinden. Als daar behoefte aan is, wordt de site misschien in de toekomst voorzien van een rooster met tijden waarop bepaalde groepen gedurende die week on-line zijn.

> **Mijn cursisten waren enthousiast over Netnieuws. Jammer dat men met niet meer dan twee personen in een kamer kan chatten! De volgende keer is het inderdaad leuker om een afspraak te maken met een ander ROC om te chatten. Nu deden de cursisten het onderling, dat is voor zo'n eerste keer wel minder eng!**
> *Docent ROC Regiocollege, Zaandam*

> **Het chatten vraagt nogal veel tijd bij cursisten op laag niveau. Als ons Openleercentrum gaat draaien, lijkt het me een goed moment om daar tijd voor in te ruimen met cursisten.**
> *Docent ROC Amsterdam*

Abonnement

Binnenkort zal blijken of Netnieuws op kostendekkende basis geëxploiteerd kan worden. Op voorwaarde dat voldoende ROC's de exploitatie van Netnieuws garanderen, heeft de Stichting Alfabeter zich bereid verklaard zorg te dragen voor de organisatie van de uitgave. Het project wordt dan opgenomen als een reguliere activiteit van deze stichting, die ook de cd-rom *Alfabeter Lezen* heeft uitgegeven en momenteel bezig is met de ontwikkeling van *Alfabeter Schrijven.*

ROC's kunnen zich abonneren op Netnieuws. Elke schoolweek wordt er een nieuw bericht met bijbehorende oefeningen geplaatst. Door middel van

een wachtwoord kunnen abonnees de site zowel thuis als op school bezoeken. Voorwaarde is wel dat de spraaksoftware is geïnstalleerd waarmee alle teksten kunnen worden voorgelezen door een computerstem.

Meer informatie over Netnieuws of over de benodigde spraaksoftware is te verkrijgen bij ROC Eindhoven, Pieter de Graaf (projectleider}, Postbus 6101, 5600 HC Eindhoven, telefoon: 040-2379781, e-mail contact@alfabeter.nl, website http://www.netnieuws.nl *(wachtwoord: netnieuws) De prijs voor Netnieuws zal, bij voldoende belangstelling van de ROC's, per jaar ongeveer 2000 euro bedragen. Dit bedrag is exclusief de eenmalige licentiekosten voor de spraaksynthesizer van ongeveer 1000 euro. De gratis proefperiode wordt verlengd tot eind december 2003. De site* www.netnieuws.nl, *wachtwoord netnieuws) blijft dan in de huidige vorm bereikbaar voor evaluatiedoeleinden.*

Signalementen

‘Uit eigen pen’ op internet *Cursistenverhalen op* www.stiep-educatief.nl

Sinds kort verschijnt op de site van *De Stiep Educatief* de rubriek ‘Uit eigen pen’, waarin verhalen, gedichten, columns of andere schrijfproducten van cursisten (NT1 en NT2) worden geplaatst. Een hedendaags vervolg a an de vroegere serie ‘Uit eigen pen’, eenvoudig uitgegeven boekjes met verhalen en gedichten van cursisten. Elk seizoen wordt een aantal inzendingen geselecteerd bij een ander thema. De bijdragen zijn te lezen op de site en ook als Word-bestand te downloaden. De meest opvallende inzending van elk seizoen wordt beloond met een makkelijk-lezenboek van *De Stiep Educatief.* Het them a voor de herfst is: Weer en wind. Hebt u (of uw collega's) zin om met uw cursisten te schrijven voor onze rubriek of willen cursisten individueel een bijdrage leveren? Mail de bijdragen over de herfst voor 15 oktober 2003 naar: bestel@stiepeducatief.nl. Zet overal duidelijk de naam van de cursist en het (ROC-)adres bij en geef ook aan of de naam wel of niet op de site genoemd mag worden.

Het winnende verhaal van het vorige thema ‘Vakantie’ leest u hieronder. De prijswinnaar was Ruurd Stinissen die het boek *Duizend laarsjes* ontving om voor te lezen aan zijn kleinkinderen.

Vakantie op de camping

Ik ben nog nooit op vakantie geweest, omdat ik niet in een vliegtuig durf.
Dus gingen we naar de camping, want je moet toch iets voor de kinderen.
Ik vond er zelf niets aan, omdat je niet lezen en schrijven kunt.
Dan ging je maar naar de kantine.

Had ik toen lezen en schrijven gekund, dan had ik me niet zo gauw verveeld, dan was de vakantie ook mooi geweest. Maar nu ik naar school ga, kan ik lezen en kan ik mijn kleinkinderen een verhaaltje voorlezen.
Ruurd Stinissen

Studiedag moeilijk lerenden in NT2-onderwijs op 31 oktober 2003

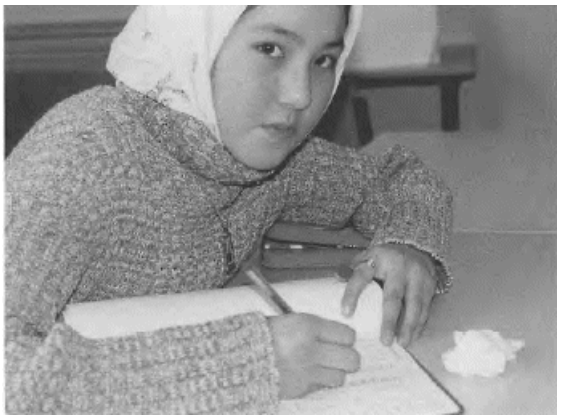
Net als vorig jaar organiseert SLO in samenwerking met de sectie NT2 van Levende Talen ook dit najaar, nu op vrijdag 31 oktober, een studiedag over moeilijk lerenden in het NT2-onderwijs. De dag zal gevuld zijn met workshops en presentaties, onderlinge uitwisseling en werkbijeenkomsten. Zowel het voortgezet onderwijs (ISK) als het volwassenenonderwijs (Educatie) komt aan bod. De bedoeling is dat docenten, coördinatoren en begeleiders van NT2-onderwijs van elkaar en van anderen nieuwe en praktische ideeën opdoen voor het onderwijs aan moeilijk lerende NT2-leerders.

In september is het precieze programma bekend en kunnen deelnemers (per instelling twee) zich aanmelden.

Zie voor het verslag van de studiedag van 2002: www.slo/isk onder ‘nieuws’, te zijner tijd op deze site ook meer informatie over de studiedag in 2003. Contactpersoon: Dirkje Ebbers: *D.Ebbers@slo.nl*

Uit het veld

Alfa flex in de ISK
Corinne Sebregts/stedelijk college-Eindhoven



Als er, zoals in de ISK, lesgegeven moet worden aan zeer heterogene groepen, zijn docenten altijd op zoek naar materialen die extra ingezet kunnen worden voor specifieke leerlingen. Corinne Sebregts van het Stedelijk College in Eindhoven laat zien dat *Alfa flex* heel bruikbaar is als extra materiaaI in de ISK. Vooral voor die leerlingen die een meer volwassen leven leiden, en voor leerlingen die extra oefening nodig hebben.

Lesmaterialen in de ISK

Een ISK heeft meestal een magazijn dat vol staat met methodes, leesboekjes, schrijfschriften en losse bladen met oefeningen, die allemaal gebruikt worden, maar wel steeds voor andere groepen ISK-leerlingen. Hoewel men in de meeste ISK's *Zebra* gebruikt als basismethode, bestaat er nog veel behoefte aan aanvullend materiaal om leerlingen extra oefening te kunnen geven op het gebied van spelling, woordenschat, schrijfvaardigheid en technisch en begrijpend lezen. In iedere fase van het ISK-onderwijs is er wel behoefte aan extra materiaal. Soms wordt dat structureel, voor alle groepen, ingezet, maar het komt ook voor dat bepaalde materialen gebruikt worden om individuele leerlingen extra ondersteuning en begeleiding te geven. Het alfabetiseringsmateriaal dat onder de titel *Alfa flex* sinds 2001 op de markt is, kan op verschillende manieren worden ingezet in de ISK en is daardoor goed bruikbaar om de technische lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen in de aanvangs- en alfabetiseringsgroepen van de ISK te ontwikkelen en/of te verbeteren.

Technisch en begrijpend lezen

Alfa flex (Laan-Stoffels 2001a) is alfabetiseringsmateriaal, dat binnen het ROC ter AA te Helmond is ontwikkeld. Het niveau is afgestemd op de doelstellingen van de Blokkendoos KSE, Nederlands als Tweede Taal (Raymakers-Volaart e.a. 2000). In *Alfa flex* wordt direct gestreefd naar beheersing van het technisch lezen in combinatie met ontwikkeling van vaardigheid in begrijpend lezen. Bovendien wordt in *Alfa flex* aandacht besteed aan de oefening van zowel technisch schrijven als functioned schrijven. Het materiaal werkt daartoe volgens een 'functionele drieslag' (Laan-Stoffels 2001b). Docenten die met *Alfa flex* werken, gebruiken teksten die de cursisten in hun dagelijks leven tegenkomen. Het materiaal is dan voor de cursisten herkenbaar, waardoor zij ervaren dat zij iets leren dat direct toepasbaar en bruikbaar is. Het leren lezen en schrijven van teksten die men tegenkomt of nodig heeft in het dagelijks leven is dan ook het vertrekpunt van het materiaal. Desalniettemin leert *Alfa flex* de cursisten lezen en schrijven volgens de structuurmethode. Er wordt echter vanaf het begin een vertaalslag gemaakt van de geleerde vaardigheden naar de leefwereld van cursisten. Zo wordt in niveau '1A' van het materiaal al gewerkt aan begrijpend lezen op basis van wat is aangeleerd tijdens het behandelen van de eerste lees- en schrijfboekjes. Boekje 6 van niveau 1A met de titel 'de jas is te duur' start bijvoorbeeld met een oefening waarbij de docent werkt met door de cursisten zelfmeegebrachte reclamekranten. De cursisten moeten artikelen en woorden die zij (her)kennen omcirkelen en de woorden die zij kennen, lezen en opschrijven.

Drie delen

Het materiaal kent drie delen, die worden aangeduid als 'niveaus' om aan te geven dat het gaat om materialen die aansluiten bij de blokken 1A, 1B en 1C van de *Blokkendoos Nederlands als tweede taal.* Ieder niveau bestaat uit een serie lees- en schrijfboekjes, die de cursist overigens niet per definitie allemaal door hoeft te werken. De docent speelt namelijk een belangrijke rol bij het werken met *Alfa flex* en het afstemmen van het materiaal op de onderwijsbehoefte

van de cursist. Er wordt van de docent verwacht dat hij/zij handelt op basis van inzicht in het alfabetiseringsproces en dat hij/zij dus ook keuzes durft te maken. Het maken van keuzes wordt enigszins vergemakkelijkt door een aantal leerstofafhankelijke toetsen, die docenten naar eigen inzicht in kunnen zetten. Het is mogelijk om na ieder boekje een test af te nemen, maar de docent kan ook wachten tot een cursist meerdere boekjes van een niveau heeft doorgewerkt. Op basis van de toetsresultaten kunnen dan weer keuzes voor het vervolgtraject van de cursist gemaakt worden.

Het eerste niveau '1A' is vooral gericht op het aanvankelijk leren lezen, zoals het analyseren en synthetiseren van woorden. Het aanbieden van letters en tweetekenklanken gebeurt overigens zowel in niveau 1A als in niveau 1B. Niveau 1B is een voortzetting van het aanbod van niveau 1A en streeft naar beheersing van de eindtermen die in de blokkendoos horen bij de onderwijseenheden 1B. Zo moeten cursisten, aan het einde van 1B woorden, die zij in het dagelijks leven tegenkomen en waarvan de betekenis bekend is, leestechnisch kunnen ontsleutelen en schrijven. Dit moeten ook kunnen als die woorden in zinsverband worden gepresenteerd. Het laatste niveau 1C is vooral gericht op het gebruiken, verbreden en verdiepen van aangereikte kennis en vaardigheden. Ook dit is in overeenstemming met de eindtermen 1C die worden beschreven in de *Blokkendoos.* Ook de opdrachten van niveau 1C van *Alfa flex* zijn functioneel, maar vergen een hogere beheersing van lees- en schrijfvaardigheid, die wordt toegepast om bijvoorbeeld een woord in het woordenboek op te zoeken of de cursist te leren hoe hij een acceptgiro in moet vullen.

Zelfstandig werken

In *Alfa flex* wordt veel met symbolen gewerkt om cursisten op een eenvoudige manier te laten zien wat zij moeten doen. Een cursist weet bijvoorbeeld dat hij de docent moet vragen een tekst voor te lezen als er een symbool van een telefoonhoom bij een oefening staat. Omdat symbolen te begrijpen zijn zonder veel taal te gebruiken, is het mogelijk om al heel vroeg in het alfabetiseringstraject met *Alfa flex* cursisten zelfstandig te laten werken. Al moet het werken met de symbolen wel eerst geoefend worden. De cursisten moeten immers goed begrijpen wat zij moeten doen als zij een tekening van een pen, bril, bel, boek of een ander symbool boven aan een blad zien staan. Omdat niet in elk boekje dezelfde symbolen gebruikt worden, is er steeds bij de start van een nieuw boekje even aandacht nodig voor de symbolen die in het boekje gebruikt worden.

Cursisten kunnen daardoor al snel zelf aan de slag met het materiaal van *Alfa flex.* Voor zelfstandig werken en zelfstandig leren is echter meer nodig. De cursist moet ook inzicht hebben in het eigen leerproces, zodat hij zijn aandacht kan richten op de vaardigheden en kennis die nog onvoldoende ontwikkeld blijken te zijn. Daarom is bij *Alfa flex* een werkkaart ontwikkeld, waarop de toetsresultaten genoteerd worden. Aan de hand van de werkkaart weten cursisten welke onderdelen wel en welke niet beheerst worden. De docent kan met de cursist het overzicht van resultaten bespreken en reflecteren op de manier van werken, die mogelijk leidt tot onvoldoende prestaties of juist positieve resultaten heeft gehad.

Alfabetisering in de ISK

In de ISK worden net als in ROC's leerlingen opgevangen die nog niet kunnen lezen en schrijven. Op sommige ISK's worden deze leerlingen apart gegroepeerd in een alfabetiseringsklas. Om dat te kunnen doen, moet de ISK wel genoeg analfabete leerlingen hebben. Een klas van twee of drie leerlingen is voor veel scholen nu eenmaal te kostbaar. In een alfabetiseringsklas zitten meestal ongeveer tien leerlingen, die ieder om andere redenen analfabeet zijn.

Sommige leerlingen hebben in het eigen land door omstandigheden geen onderwijs kunnen volgen, anderen hebben in een vroeg stadium problemen gehad met het gegeven onderwijs, waardoor de ouders hebben besloten dat de leerling beter kon gaan werken dan naar school gaan. Weer andere leerlingen kunnen wel lezen en schrijven, maar beheersen die vaardigheden in een schrift dat sterk afwijkt van het Nederlandse. Voor hen is soms een korte periode in de alfabetiseringsklas nodig, zodat zij de letters van het Latijnse schrift leren schrijven en leren welke klanken bij de Nederlandse letters horen. De leerlingen in de alfabetiseringsklas verschillen dus in hun (taal)achtergrond, capaciteiten en hun voorkennis met betrekking tot letters, klanken en de manier waarop beidetijdens het lezen en schrijven met elkaar verbonden worden. Op veel ISK's wordt voor het lees- en schrijfonderwijs in de alfabetiseringsgroep de structuurmethode *Lezen doe je overal* (Project bureau OVB 1996) gebruikt. *Lezen doe je overal* is een bewerking voor tieners van de methode *Veilig leren lezen* (Mommers, Verhoeven & Van der Linden 1991) en bestaat uit twaalf leesboekjes met werkboekjes. De leesboekjes zijn apart geschreven voor tieners, maar wel gebaseerd op dezelfde kernwoorden als die van Veilig leren lezen. De werkboekjes horen bij de basisschoolmethode

‘Veilig leren lezen’ en zijn dus niet speciaal voor de ISK ontwikkeld. Leerlingen lijken daar geen moeite mee te hebben. Zij klagen vrijwel nooit over het feit dat de werkboekjes of de ondersteunende softwareprogramma's als ‘maanroos-vis’ te kinderachtig zijn, terwijl het soms voor docenten toch enigszins gênant is als jongelui van vijftien in werkboekjes van groep 3 van het basisonderwijs moeten werken. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat Lezen doe je overal vaak het allereerste lesmateriaal is waarmee de leerlingen werken. Voor hen is het feit dat ze leren lezen en schrijven belangrijker dan het voorkomen van soms kinderachtige plaatjes in het oefenmateriaal.

TPR

Leerlingen moeten op de ISK in zo kort mogelijke tijd veel kennis en vaardigheden verwerven. Enerzijds moeten zij de taal leren omdat ze in de Nederlandse maatschappij moeten functioneren, maar anderzijds moeten zij ook al snel de Nederlandse taal leren gebruiken als middel om deel te kunnen nemen aan het Nederlandse onderwijs. Dat geldt voor leerlingen in het alfabetiseringstraject net zo goed als voor de andere leerlingen. Het onderwijs in een alfabetiseringsklas is dan ook niet alleen gericht op het leren lezen en schrijven. Er worden ook TPR-lessen gegeven om de leerlingen mondeling woorden te leren, die zij in de school nodig hebben. Ook worden woorden geleerd die de leerlingen buiten de school tegenkomen, bijvoorbeeld in winkels, op het station, op straat, bij de huisarts, in het ziekenhuis en bij instanties zoals de vreemdelingenpolitie, vluchtelingenwerk of de voogdijinstelling Nidos. De TPR-lessen kunnen tot op bepaalde hoogte gecombineerd worden met de lessen die met de alfabetiseringsmethode worden gegeven. Het gaat dan voornamelijk om het leren begrijpen en gebruiken van instructiewoorden, die nodig zijn om te kunnen werken met de lesmaterialen. Doordat de tekstboeken van ‘Lezen doe je overal’ aansluiten op de leefwereld van jongeren van 12 tot 16 is het tot op bepaalde hoogte mogelijk om bij de verhalen aan te sluiten als er TPR-lessen gedaan moeten worden.

Maar er zijn ook leesboekjes waarbij dit niet kan, omdat de teksten vooral leuk en verhalend zijn en bijvoorbeeld gaan over jongeren die een boshut bouwen, over een schoolfeest, Tijl Uilenspiegel of over Aladdin.

Alfa flex als aanvulling

Voor sommige ISK-leerlingen is *Alfa flex* een goede aanvulling op, of alternatief voor *Lezen doe je overal.* Er zijn bijvoorbeeld analfabete ISK-leerlingen, die een zeer volwassen leven leiden, omdat zij alleen naar Nederland zijn gekomen en zelfstandig wonen in een kleine wooneenheid. Voor hen verdient een alfabetiseringstraject zoals dat wordt vormgegeven met *Alfa flex* de voorkeur. Er wordt dan immers geoefend met formulieren, brieven, folders en andere teksten die de leerlingen in hun dagelijks leven tegenkomen. De leerlingen leren omgaan met

teksten, die zij vaak alleen kunnen begrijpen als iemand met een goede beheersing van het Nederlands hen helpt. Maar ook voor andere analfabete ISK-leerlingen heeft *Alfa flex* voordelen. Door de functionele drieslag is het makkelijker de TPR-lessen en het lees- en schrijfonderwijs in elkaar over te laten gaan, waardoor leerlingen ook beter begrijpen wat het belang en nut is van een goede schrijf- en leesvaardigheid. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat alfabetiseringsleerlingen vaak erg gemotiveerd zijn en dit inzicht niet nodig hebben om met enthousiasme deel te nemen aan het onderwijs. Daarentegen hebben zij dit inzicht wel nodig om greep te krijgen op het onderwijs en verworven kennis en vaardigheden in een logisch verband te plaatsen.

En er zijn leerlingen waarvoor het materiaal van *Lezen doe je overal* niet voldoende is om de Nederlandse taal vlot te leren lezen en schrijven. Ze hebben meer oefening nodig om de technische lees- en spelvaardigheid onder de knie te krijgen. Deze leerlingen kunnen door het inzetten van *Alfa flex*-onderdelen van het alfatraject nog eens herhalen. De werkboekjes van *Alfa flex* bieden dan een extra uitdaging en de leerlingen zullen de herhaling niet ervaren als het overdoen van eerder aangeboden stof. Dat geldt in nog sterkere mate voor de leerlingen die moeilijk lerend blijken te zijn. Verder biedt *Alfa flex* de kleinere ISK's, waar men niet genoeg alfabetiseringsleerlingen heeft om een aparte alfabetiseringsgroep te vormen, de mogelijkheid om de analfabete leerlingen in de aanvangsgroep een eigen traject aan te bieden. De leerlingen werken voor een deel zelfstandig met het materiaal, waardoor de docent de leerlingen aan het werk kan zetten terwijl hij andere leerlingen met andere opdrachten helpt. Een deel van de oefeningen van *Alfa flex* kan bovendien door alle leerlingen gedaan worden, omdat het gaat om het functioneel en begrijpend lezen van teksten uit de leefwereld van de leerlingen.

Moeilijk lerenden

In de ISK van het Stedelijk College Eindhoven merken we dat er leerlingen zijn die blijven hangen in de aanvangsfase. Soms hebben zij eerst een alfabetiseringstraject door-

lopen en heeft de docent van de alfaklas geconstateerd dat de leerling het lezen en schrijven voldoende beheerst om in een klas die bezig is met de laatste onderdelen van het aanvangsprogramma verder te werken aan de beheersing van de Nederlands taal. De docenten van de klas waarin de leerling vervolgens geplaatst is, constateren na verloop van tijd dat de leerling veel fouten maakt bij het schrijven van woorden en dat het lezen niet vlot genoeg gaat om het aanvangsprogramma succesvol te doorlopen. Het zijn vaak deze leerlingen die op den duur moeilijk lerend worden genoemd, omdat zij niet alleen het lezen en schrijven moeizaam leren, maar ook omdat het moeilijk lukt grammaticaal correcte Nederlandse zinnen te maken, de woordenschat voldoende uit te breiden, complexe instructies te begrijpen en/of teksten begrijpend te lezen.

Leerlingen die in de ISK van het Stedelijk College Eindhoven moeizaam het aanvangsprogramma doorlopen worden in een aparte groep met ‘moeilijk lerenden’ geplaatst. Het is echter moeilijk om hen een programma ‘op maat’ aan te bieden. De leerlingen zijn vaak al een tijd bezig met het aanvankelijk onderwijs Nederlands als tweede taal en zijn daardoor moeilijk te motiveren voor ‘meer van hetzelfde’. Inmiddels is de methode *Hippo* (CED-groep 2003) op de markt, zodat er wel een basismethode is die in de moeilijk lerenden klas te gebruiken. Hippo biedt echter onvoldoende oefening om het niveau van technische leesvaardigheid en spellingsvaardigheid te verbeteren.

Sommige leerlingen in de ‘moeilijk lerenden klas’ blijken tijdens de halfjaarlijkse toetsing op de toetsen voor spellingvaardigheid, technische leesvaardigheid en begrijpend lezen te scoren op het niveau van een leerling in groep 3 van het basisonderwijs. Ook voor hen is het nodig om ook te blijven werken aan hun schrijf- en leesvaardigheid.

Gebeurt dat niet, dan verlaten de leerlingen als functioneel analfabeet de ISK en zullen zij ook op bijvoorbeeld de praktijkschool hinder ondervinden van het feit dat zij in het Nederlands nauwelijks kunnen lezen en schrijven.

Inbedding in het onderwijsaanbod

Op het Stedelijk College Eindhoven merkten we dat het nog eens aanbieden van *Lezen doe je overal* de moeilijk lerende leerlingen niet motiveert. Een zoektocht naar alternatieven voor deze groep leidde uiteindelijk naar een voorlichtingsbijeenkomst over *Alfa flex*, die in december werd gehouden in het ROC Helmond. Tijdens de bijeenkomst werd toegelicht hoe *Alfa flex* was opgebouwd, welke werkwijze gehanteerd werd tijdens het werken met het materiaal, waarna de deelnemers in groepen werden verdeeld om in klassen te kijken. Aan het eind van deze ‘kijkronde’ was tijd ingeruimd om deelnemers ervaringen uit te laten wisselen. Stefanie Laan-Stoffels, de auteur van *Alfa flex*, was bovendien aanwezig om vragen te beantwoorden. Daar bleek dat *Alfa flex* op vee] ROC's makkelijk geïntegreerd kan worden in de rest van het onderwijsprogramma. De symbolen die in *Alfa flex* worden gebruikt, worden dan alvast aangeboden in het voortraject, dat meestal wordt vormgegeven aan de hand van *Een zekere woordenschat* (Kreulen & Tholen 2002).

In het voortraject worden cursisten aanspreekbaar gemaakt en pas tegen het eind van dat traject maken cursisten kennis met de manier van werken van *Alfa flex.*

In de ISK zou het voortraject bestaan uit het eerste deel van het aanvangsprogramma, dat veelal wordt vormgegeven met behulp van zelfgemaakt TPR-materiaal of met *TPR, Nederlandse taal in actie* (De Ru 1989). Het inzetten van *Alfa flex* voor een leerling die niet analfabeet is, maar wel veel moeite heeft met technisch lezen en spellen, lijkt een meer wenselijke oplossing dan een leerling overplaatsen naar een alfabetiseringstraject. De docent moet natuurlijk wel het werken met de symbolen oefenen, het proces bewaken en met de leerling reflecteren op de leervorderingen, maar de leerling hoeft niet uit de vertrouwde groep weg.

In plaats van extra lees- en spellingsonderwijs in de aanvangsgroep aan te bieden, kunnen aanvangsleerlingen die extra oefening nodig hebben in lees- en spellingsvaardigheid ook apart genomen worden. Zij krijgen dan extra lessen met *Alfa flex* en volgen verder het reguliere aanvangsprogramma. In de ISK van het Stedelijke College Eindhoven is ervoor gekozen leerlingen die zeer zwak zijn in technisch lezen en schrijven eens per week een extra lesuur aan te bieden, waarin gewerkt wordt met *Alfa flex.* De grootte van de groep moet nog vastgesteld, maar we gaan uit van minimaal 12 leerlingen die voor extra hulp via *Alfa flex* in aanmerking komen. Leerlingen die zullen deelnemen aan de extra leesen schrijflessen worden geselecteerd op basis van de scores op de toetsen die in het kader van de aanvraag tot leerweg-ondersteuning halfjaarlijks worden afgenomen om de technische leesvaardigheid en de spellingvaardigheid te meten. Het blijkt lastig te zijn om de criteria zo te formuleren dat leerlingen voor wie het aanbod tijdens het extra lesuur *Alfa flex* geschikt is, direct getraceerd kunnen worden. Het is een afweging van verschillende factoren, zoals het aantal

maanden dat de leerling NT2-onderwijs heeft gevolgd, de cognitieve capaciteiten, het uitstroomperspectief, het niveau van technisch lezen en schrijf-, cq. spellingvaardigheid. Toch gaan we ermee van start. Vooralsnog beslist het NT2-docententeam dat lesgeeft aan een bepaalde leerling of een leerling deel moet gaan nemen aan de extra lessen met *Alfa flex.* Al werkend zullen we op basis van evaluatie van het proces en de leerresultaten criteria opstellen voor vroegtijdige signalering van een leerling die extra lees- en spellingsoefening nodig heeft door met *Alfa flex* te werken.

Tot slot

Alfa flex lijkt voor de ISK veel mogelijkheden te bieden om leerlingen alfabetiseringsonderwijs te geven of juist aanvullend op het alfabetiseringstraject extra lees- en schrijfonderwijs aan te bieden. Het al vroeg zelfstandig werken aan functioneel en begrijpend lezen zorgt er bovendien voor dat ook zwakke leerlingen in ieder geval de basis leggen voor sociale redzaamheid en zelfstandige leerders worden, die inzicht hebben in de vaardigheden en kennis die zij wel en niet beheersen. Voor de ISK als onderwijsinstelling biedt *Alfa flex* de mogelijkheid om toch een individueel traject uit te zetten zonder dat leerlingen in aparte groepen hoeven te worden geplaatst. *Alfa flex* doet zijn naam meer dan recht: het materiaal kan tijdens het traject op de onderwijsbehoefte van de leerling worden afgestemd, maar ook op verschillende manieren in de ISK ingezet worden. Daardoor is *Alfa flex* meer dan één van de vele methodes uit het magazijn van de ISK: het maakt het mogelijk een maatgesneden onderwijsaanbod te realiseren voor de steeds groter wordende groep leerlingen met speciale behoeften op het gebied van lees- en schrijfvaardigheidsontwikkeling.

Literatuur

Laan-Stoffels, S. (2001a), *Alfa flex*, Helmond, ROC, Ter AA.
Laan-Stoffels, S. (2001b), ‘Alfa flex: lees en schrijfmateriaal op maat’, in: ALFA-*nieuws*, 2, 19-22.
Mommers, C., L. Verhoeven en S. van der Linden (1991), *Veilig leren lezen (maan-roos-vis-versie)*, Tilburg, Zwijsen.
Ru, E. de (1989), TPR. Nederlandse taal in actie, Baarn, Fontein.
Projectbureau OVB (1996), *Lezen doe je overal*, Tilburg, Zwijsen.
CED-groep (2003), *Hippo,* Rotterdam, Uitgeverij Partners.
Kreulen, J. en B. Tholen (2002), *Een zekere woordenschat*, Utrecht, NCB.
Raaymakers-Volaart, C., E. Leenders en B. Buvelot (2000), *Blokkendoos KSE. Leergebied Nederlands als Tweede Taal.*
Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie, Enschede/Den Bosch, SLO/CINOP.

De krant in de klas
Jeanne Kurvers

Waar de vrouwen vandaan komen, is een verhaal uit de orale cultuur van de pygmeeën, die onder meer leven in Kameroen, Gabon en de republiek Kongo. Sommige van die verhalen zijn van het type scheppingsverhalen, waarin bijvoorbeeld verteld wordt over natuurverschijnselen als zon en sterren, aarde en water, waarom de pygmeeën zo klein zijn, of waar de vrouwen vandaan komen. In die verhalen of mythen figureert een opperwezen, in deze verhalen *Komba* genoemd. Een tekst die op zijn minst enige discussie op moet roepen, en niet alleen in vrouwengroepen.
Afgezien van de verleden tijd, die steeds terugkomt in de verhalen, en enkele moeilijke woorden, leent dit verhaal zich natuurlijk erg goed om de woordenschat rond karaktertrekken of vermeende karakters eens te verkennen; 'lui', 'vlijtig', 'lief', 'vriendelijk', 'stekelig' of 'gemeen'. Ook de namen van dieren als 'mier', 'hert', 'zwijn' of 'egel' zullen niet overal aL ter sprake zijn geweest.
Het hier bewerkte verhaal is afkomstig uit de bundel *Pygmeeënsprookjes*, verzameld door Kris Berwouts en uitgegeven in 1998 door uitgeverij Elmar in Rijswijk.

De krant in de klas

Waar de vrouwen vandaan komen

Er was een tijd, dat er geen vrouwen waren.
Dat kwam door Komba, de god.
Komba had alleen mannen gemaakt.
De mannen woonden in een dorp.
Komba woonde daar ook.
Elke dag gingen de mannen op jacht,
met hun pijl en boog.
Dan gingen ze dieren vangen.
Een hert, een mier, een zwijn of een aap.
Daarna gingen ze weer naar huis.
Ze maakten een vuur,
en braadden het vlees.
Dat aten ze dan op.
Dat deden ze elke dag weer.

Dat werd saai, elke dag vlees.
De mannen gingen naar Komba:
‘Komba, wij zijn dit vlees moe.
Het is elke dag hetzelfde.’
Komba zei: ‘Maak het dan anders klaar.’
‘Dat kunnen we niet’, zei een man.
En een andere man zei: ‘Het is niet eerlijk.
Alle dieren hebben een vrouw, maar wij niet.’
Komba dacht na.
‘Ja, dat is waar’, zei hij.
‘Dat is niet eerlijk.
Een man moet ook een vrouw hebben,
net als de dieren.’

De dag erna riep Komba de mannen.
‘Pak je pijl en boog,’ zei hij,
‘en ga naar het bos.
Ik wil dat elke man één dier schiet.’
Alle mannen gingen op jacht.
Ze pakten hun pijl en boog,
en gingen het bos in.
Het hele dorp was leeg.

Na een paar uur kwamen de mannen terug.
Elke man had een dier.

De een had een zwijn.
De ander had een hert.
En weer een ander had een antilope,
een schildpad of een mier.
Veel mannen hadden een aap.
Maar niemand had een olifant.
Want een olifant vang je niet zomaar.

De mannen pakten de dode dieren.
En legden die op de grond.
Bij elke man lag een dier.
Toen kwam Komba weer.
Hij ging voor elke man staan.
Hij blies over het dode dier.
'Sta op', zei hij tegen het dier.
En het dier stond op.
Maar nu was het een vrouw.
Zo kreeg elke man zijn eigen vrouw.

Toen Komba klaar was, zei hij:
'Neem nu je vrouw mee naar huis.'
Dat deden de mannen.
En ze waren heel blij met hun vrouw.

Zo komt het dater nu vrouwen zijn.
Maar alle vrouwen zijn anders.
Weet je waarom?
Dat komt door het dier dat ze eerst waren.
De een kan heel goed ruiken.
Een ander is lui als een schildpad,
of vlijtig als een mier.
Er zijn ook vrouwen die heel snel zijn,
net als de antilope.
Weer anderen schreeuwen hard,
net als de aap die geschoten was.
En de man die thuiskwam met een egel,
heeft nu een pinnige vrouw.

En weet je waarom er geen slimme vrouwen zijn?
(Zo gaat het verhaal) Omdat niemand een olifant had gevangen.

Signalementen
De Stiep *Educatief*

Een bijzonder fonds van De Stiep Educatief

De Stiep Educatief is sinds 1995 een zelfstandige uitgeverij die is voortgekomen uit de provinciale ondersteuningsinstelling De Stiep in Groningen. *De Stiep Educatief* geeft eenvoudige leesboeken en begeleidend lesmateriaal uit, gericht op ROC-cursisten Nederlands niveau 1 en 2. Aanvankelijk was dat NT1-materiaal, maar onder de cursisten van deze groepen zijn steeds vaker allochtone cursisten. De nieuwe catalogus 2003 geeft een overzicht van het lees- en lesmateriaal voor cursisten en achtergrondmateriaal voor de docent.

De catalogus bevat vooral titels van leesboeken voor weinig ervaren lezers. Dat kunnen korte verhalen zijn of liefesverhalen, maar ook gedichten, historische verhalen en oorlogsverhalen. Het fonds omvat ook bijzondere boeken zoals een stripverhaal voor beginnende lezers (*Een prachtig aanbod*) en een voorleesboek (*Duizend laarsjes*) dat bestemd is om door cursisten voorgelezen te worden aan kinderen of kleinkinderen. In de bijbehorende handleiding vindt de docent richtlijnen over hoe cursisten in de basiseducatie kunnen oefenen met het voorlezen en vertellen aan kinderen. De boeken zijn vaak bewerkingen van bestaande boeken of krantenberichten en zijn voorzien van illustraties en foto's die het begrip ondersteunen. Zo is er ook een bewerking van Kader Abdolah's *Ver weg van daar* waarin allochtone cursisten veel van hun eigen ervaringen zullen herkennen. De leesboeken zijn voor zien van een niveauaanduiding die is gebaseerd op de kenmerken voor teksten volgens de KSE.

Naast de leesboeken heeft het fonds van *De Stiep* lesbrieven, werkkranten, spellingmodules, werkbladen om methodisch te werken aan leesbevordering en achtergrondmateriaal voor docenten.

De *lesbrieven* voor de volwassenen-educatie (de serie *Kijk op...*) hebben een grote variatie aan eenvoudige leesen schrijfopdrachten, van alledaagse onderwerpen (kamerplanten, de bus) tot moeilijker bespreekbare onderwerpen (seksuele intimidatie, baarmoederhals-kankeronderzoek).

De *werkkranten* bieden lesmateriaal voor vier tot vijf bijeenkomsten en zijn vorm-gegeven als kranten. Ze bevatten acht pagina's op A_3-formaat. In *Werkkrant 6*, om maar een voorbeeld te geven, worden leesstrategieën ontwikkeld met beginnende lezers NT1 en wordt aan-dacht besteed aan het lezen van koppen, bijschriften van foto's, en het begrijpen en genieten van strips en cartoons.

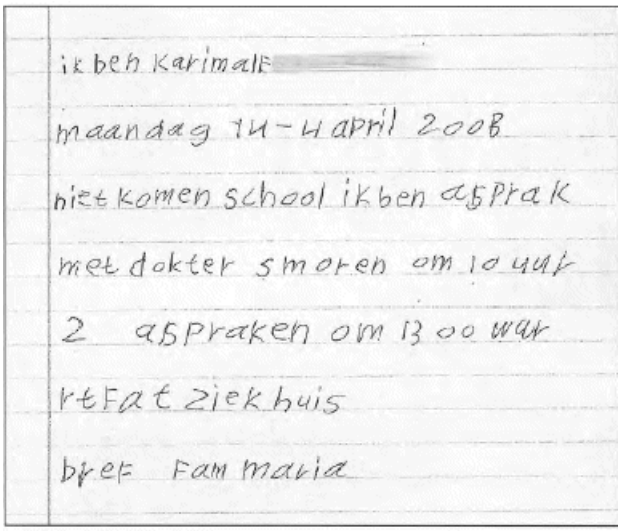
Lees je weg 2... is de titel van een serie *werkbladen* in een losbladig systeem, waarin het bevorderen van leesplezier centraal staat. Met de werkbladen kunnen cursisten zich oriënteren op een boek. Na het lezen ligt de nadruk op het beleven en waarderen. In de Taalopdrachten komen bijzondere taalelementen aan de orde. Nieuw in dit aanbod is een pakket leesboeken en werkmateriaal bij *Alfabeter Lezen*, een cd-romprogramma voor het ontwikkelen van leesvaardigheid bij autochtone cursisten. Bruikbaar voor allochtone cursisten zijn vooral de werkbladen bij beeldverhalen die een kijkje bieden op het Nederlands en de Nederlanders (titel: *0, kom er eens kijken*).

Het zijn beeldverhalen over de bekende thema's: Vervoer, Wonen, Eten. Volgens de catalogus zijn deze beeldverhalen geschikt voor NT2-cursisten op SVE-niveau 2. Het zijn fictionele teksten die een goede aanvulling geven op de bestaande NT2-methodes. Ook *Lezen maar* is zo'n serie werkbladen. De werkbladen horen bij zes nieuwe leesboeken van *De Stiep Educatief*. Naast de werkbladen *Voor het lezen en Het verhaal* zijn er bij elk boek thematische werkbladen opgenomen waarin onder andere sleutelvaardigheden worden geoefend.

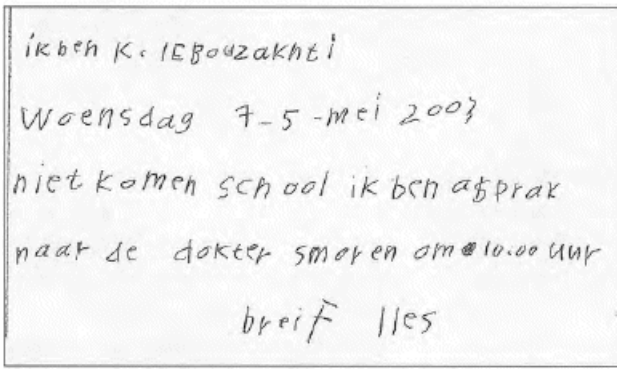
Informatie:
www.stiep-educatief.nl
prijs per leesboek: variërend van € 5 tot € 9,50
voor verdere prijzen: zie de website

Besteladres:
Oranjelaan 16
3235 SV Rockanje
tel. 0181-404782
e-mail: bestel@stiep-educatief.nl

Gevonden voorwerp



ik ben karimaIE
maandag 14-4 april 2008
niet komen school ik ben afsprak
met dokter smorgen om 10 uur
2 afspraken om 13 00 uur
rtFat ziekhuis
bref Fam maria



ikben K. IEBouzakhti
Woensdag 7-5-mei 2003
niet komen school ik bch afsprak
naar de dokter smorgen om 10.00 uur
breif lles

Toelichting

Ik ben er eigenlijk wel van overtuigd dat Karima de brieven zelf schrijft, maar ook haar eerder geschreven briefjes voor een deel kopieert. Er zijn zoveel originele kenmerken in die briefjes te zien dat de hulp van een ervaren brievenschrijver wel haast onmogelijk is. Schrijft een geoefend schrijver zijn naam onderaan de brief, Karima begint er juist mee, net zoals de meeste cursisten hun telefoongesprek beginnen: ‘Ik ben Achmed...’. De datering komt daaronder verwerkt in de eerste zin, waarin trouwens het onderwerp ontbreekt en het werkwoord niet vervoegd wordt. Dat zijn typische kenmerken van beginnende leerders.

In de eerste brief wordt duidelijk gemaakt dat ze twee afspraken heeft. De eerste om 10 uur 's morgens bij de huisarts en de tweede 's middags om 1 uur in het Radboud (rtfat) ziekenhuis. En eindigen geoefende briefschrijvers met hun naam, Karima besluit haar brieven met de naam van de geadresseerde: *bref fam Maria.* Net zoals veel andere Marokkanen wordt *van* en *voor* vaak door elkaar gehaald en ook *met* is een veelgebruikt synoniem. Beide varianten komen we in andere brieven van Karima tegen: *brief fa les en bref met lles.* De tweede brief die hier afgedrukt is, eindigt met: *breif lles.* Helaas ontbreekt daar het voorzetsel, maar de brief is bijna goed geschreven.

Het is niet onmogelijk dat Karima deze slotzin in een andere brief (bijvoorbeeld in *Alfa*) gezien heeft en dat ze die woorden verkeerd interpreteert.

Het is ook interessant om te zien dat Karima niet schrijft: *ik heb een afspraak met de dokter*, maar *ik ben afsprak met dokter*, ook al heeft ze ongetwijfeld de vaste combinatie *ik heb een afspraak* geleerd. Het feit dat ze de lidwoorden *de* en *een* niet gebruikt, is een echt kenmerk van beginners, maar dat het koppelwerkwoord *zijn* gebruikt wordt in plaats van *hebben*, is een echt kenmerk van haar moedertaal waar het werkwoord *hebben* niet bestaat, maar waarin je zegt: *ik ben met 22 jaar, of, ik ben met een afspraak.* Wat zo'n brief je niet allemaal vertellen kan, behalve dat het geweldig is om te zien hoe iemand zich zo snel op een eigen wijze een nieuw medium eigen maakt.

INEKE VAN DE CRAATS

De brieven van Karima

Annelies Trienekens, docent aan het ROC Nijmegen, heeft een hele verzameling briefjes van Karima, een van haar cursisten. Als Karima naar de dokter moet, vindt ze het niet voldoende dat mondeling aan haar docent mee te delen - nee, zij schrijft een briefje waarin ze haar mededeling doet. Ze is daarin overigens een uitzondering in haar groep van alfa-cursisten, die in september 2002 aan de cursus begonnen zijn. De briefjes zijn precies gedateerd, zodat goed te zien is hoelang Karima les gehad heeft op het moment van schrijven.

Annelies: ‘Karima is een vrouw van 22 jaar. Ze is in Marokko nooit naar school geweest. Ze is momenteel (juni 2003) bezig met het laatste boek van 7/43 én ze heeft van de methode *Alfa* van niveau 1 cluster 1 en 2 gedaan. Ze heeft wat moeite met spreken, maar ze schrijft wel deze briefjes. Of ze dat met hulp doet weet ik niet, daar kom ik niet achter.’

Werk in uitvoering

Een experiment in Arnhem
Een Doe-groep voor zwakke leerders
Caro Ermers/rijn ijssel college, Arnhem

> In buurthuis ‘de Hobbit’ in Arnhem-Zuid wordt al jaren aan veel vrouwengroepen les gegeven. De kinderopvang is goed geregeld en de meeste cursisten komen graag naar de les. Maar soms zijn er cursisten die maar niet willen vorderen. In Arnhem bedachten ze een Doe-groep voor deze cursisten.

Een groep meest Marokkaanse vrouwen heeft al bijna twee jaar twee ochtenden per week les in een alfabetiseringsgroep. De leeftijd varieert van 40 tot 60 jaar. De meeste cursisten hebben buiten de lessen weinig contact met Nederlanders. Wel hebben zij allemaal kinderen die vloeiend Nederlands spreken, ook thuis.

Zowel mondeling als schriftelijk maken deze cursisten weinig tot geen vorderingen, ook in vergelijking met andere alfabetiseringscursisten. Alle bekende thema's zijn al verschillende keren de revue gepasseerd, maar nog steeds kunnen zij zeer veel voorkomende vragen, zoals naar hun persoonlijke situatie, alleen met veel hulp beantwoorden. Wat betreft lezen en schrijven heeft de docent al eerder besloten haar doelen ver terug te schroeven en vooral nog te oefenen met personalia, het lezen van prijzen en dergelijke. Maar ook dat blijft voor de cursisten heel moeilijk. De docent weet uiteindelijk niet meer wat ze met deze cursisten moet doen en vraagt zich af of ze niet beter kan stoppen met de les.

Tweede-lijnsondersteuning

Al enige tijd worstelen docenten van het ROC Rijn IJssel College met vergelijkbare problemen rond soortgelijke cursisten. Vooral in alfagroepen, maar ook in de KSE 1-groepen, zitten regelmatig cursisten die geen vooruitgang boeken: ze stagneren. Vroeger wisten we helemaal niet wat we moesten doen, tegenwoordig beschikken we over een ‘tweedelijnsondersteuning’, een werkgroep bestaande uit logopedistes, een pedagoge en een docent voor remedial teaching (RT). Ook de groep stagnerende leerders van ‘de Hobbit’ wordt aangemeld voor onderzoek en individuele ondersteuning. Onderzoek wijst op cognitieve beperkingen en in de optiek van de werkgroep heeft individuele ondersteuning dan weinig zin. De oplossing zou kunnen zijn een apart project voor deze groep cursisten van zeer laag niveau met, nog veel meer dan in de andere langzame leerdersgroepen, aandacht voor praktisch bezig zijn.

Het management onderkent het belang, maar ziet geen mogelijkheid een dergelijk aanbod, voor een relatief kleine groep cursisten, te financieren. Er is vanuit de werkgroep tweedelijnsondersteuning geprobeerd externe partners te vinden (SPD, maatschappelijk werk) om op die manier de financiering rond te krijgen, maar ook dat is niet gelukt. Er was wel belangstelling, maar er waren geen middelen. Deze patstelling wordt het begin van een nieuw project.

Een experiment

Wij, een RT-docent en alfadocenten van ‘de Hobbit’, besloten het heft in eigen hand te nemen en te experimenteren met een andere manier van leren. Als gevolg daarvan kwamen de overige alfagroepen op deze locatie onder druk te staan: meer cursisten in de groepen en grotere niveauverschillen. De docenten vonden het echter zo belangrijk dat besloten werd om door te zetten en te kijken of de ideeën over een andere aanpak ook het gewenste resultaat zouden opleveren. Wat we vooral hoopten was dat cursisten meer zelfvertrouwen zouden krijgen door te ervaren dat er din-

gen zijn die hen wel goed afgaan. We wilden graag dat hun sleutelvaardigheden zouden verbeteren als compensatie voor de geringe taalvaardigheid, en we hoopten dat hun mondelinge taalniveau omhoog zou gaan. Een belangrijk doel was ook het vinden van een uitstroommogelijkheid voor deze cursisten. De docent besprak met de cursisten de meer praktische manier van Nederlandse les. De cursisten wisten niet goed wat ze zich daar bij voor moesten stellen, maar stemden in met het experiment. Wel gaven ze aan dat het voor hen erg belangrijk was om niet alleen te praten, maar ook te lezen en te schrijven. Er werd gestart met zeven vrouwen. De eerste 'nieuwe' les haalden de cursisten gewoontegetrouw hun mappen tevoorschijn. De docent merkte een zekere opluchting bij de cursisten toen bleek dat die niet meer nodig waren.

Lesprogramma

Op papier ziet het lesprogramma er in eerste instantie erg bekend uit: er zal gewerkt worden rondom thema's die dichtbij deze vrouwen liggen. De bedoeling is dat later ook samen met de vrouwen thema's ingevuld zullen worden. Binnen die thema's worden ook praktische vaardigheden geoefend als tellen, meten en wegen, rekenen en de klok als die voor de activiteit van belang zijn. Daarnaast is het uitdrukkelijk de bedoeling dat de cursisten niet in het leslokaal blijven, maar het lokaal en het buurthuis regelmatig verlaten.

Dit alles is niet nieuw. Het is de basis van de programma's voor langzame leerders. Het belangrijkste verschil met cursussen van het standaard alfatraject is de grote mate van doen, de veelheid van activiteiten, de hoeveelheid herhaling en het ontbreken van vooraf omschreven taaldoelen.

Het portfolio

Ik kan	Dat kan ik	Dat kan ik met hulp	Dat kan ik (nog) niet	Dat wil ik leren
Samen brood bakken				

Een blad uit het portfolio zou er als volgt uit kunnen zien (met een aansprekende foto)

Ik kan	Dat kan ik	Dat kan ik met hulp	Dat kan ik (nog) niet	Dat wil ik leren
iets vragen aan de juf van mijn kind				

Door met kleuren te werken en het plaatje in de goede kolom te plakken wordt voor de cursisten duidelijk aan welke competenties gewerkt is. De kolom ‘Dat kan ik’ moet dan uiteindelijk een groene kolom worden, en zo verder. Voor analfabete vrouwen zijn dit soort symbolen natuurlijk niet zonder meer duidelijk. De ervaring met andere soorten aftekenlijsten leert dat de cursisten er wel mee kunnen leren werken.

Het lesmateriaal

Het lesmateriaal komt van de vrouwen zelf, van wat ze meebrengen en wat in hun omgeving te vinden is. De winkel en de markt, ingrediënten om koekjes te bakken, de keuken in het buurthuis en niet te vergeten de andere cursisten en medewerkers in het buurthuis om bijvoorbeeld de gebakken koekjes te laten proeven. Na een aantal bijeenkomsten volgt steeds een afsluiting. Dat is bijvoorbeeld het organiseren van het paasof voorjaarsontbijt geweest. De cursisten hebben samen de organisatie vooraf en tijdens de ochtend op zich genomen. Ze moesten tellen (hoeveel eieren hebben we nodig), regelen (wie kookt de eieren, wie dekt de tafel), boodschappen doen (supermarkt en markt) en tijdens het ontbijt zelf als serveerster optreden (‘Wil je koffie?’, ‘Mag ik de boter?’).

De vrouwen zijn ook naar de verwendag van het Vrouw-Kindcentrum (hennaversiering, voetmassages, eenvoudige oefeningen) geweest en hebben een yogales gehad waarbij ze kennis konden maken met ontspanningsoefeningen.

Er wordt veel gewerkt met foto's: de vrouwen hebben bijvoorbeeld zelf een fotoimpressie gemaakt van voor hen belangrijke zaken tijdens de verwendag of van hun eigen huiskamer en keuken. In de les daarna kon met behulp van de foto's nagepraat worden. Overigens bleek het voor de cursisten nog een heel probleem om hun eigen huis te herkennen op de foto's. Zo komen ook ervaren alfadocenten toch regelmatig voor verrassingen te staan. Maar ook dat bleek leerzaam: samen hebben de cursisten uiteindelijk bijna alle foto's weten tetraceren, door elkaar te bevragen over de kleur van de koffiekan en dergelijke.

We zijn aan het uitproberen wat we nog meer kunnen doen met audiovisuele middelen. Er is bijvoorbeeld een video gemaakt, die in de les bekeken is en waarbij de relevante woorden geoefend zijn. Naderhand is aan de hand van video en foto's de excursie nog eens uitvoerig besproken.

Enkele kanttekeningen

Bij deze manier van werken ben je sterk afhankelijk van de plaatselijke situatie: is er een keuken waar je onbeperkt toegang toe hebt? Vinden er tegelijkertijd andere activiteiten plaats waar je gebruik van kunt maken, zijn er instellingen, activiteiten in de buurt waar je naartoe kunt met de groep?

Het is ook belangrijk dat je goed kunt communiceren met de cursisten. Toch heb je waarschijnlijk een tolk nodig om de bedoeling duidelijk te maken. Want het is belangrijk de cursisten vanaf het begin te betrekken bij het maken van het programma.

In het begin wilden een paar Marokkaanse vrouwen per se niet mee naar de markt: ze mochten niet van hun man. Dat was al vaker aan de orde geweest, toen konden deze vrouwen er nog onderuitkomen: ze gingen gewoon naar huis of kwamen niet naar de les.

Nu wilde de docent dat niet langer accepteren en besloot door te zetten. Ze kon bij dit probleem goed gebruikmaken van het feit dat zij zelf een Marokkaanse is; ze spreekt de taal en kent de cultuur van binnenuit. Als compromis is ze de eerste keer naar een supermarkt uit de buurt van de markt gegaan en heeft zo toegewerkt naar

de markt zelf. De weerstand bij de vrouwen verdween, omdat ze het zo leuk vonden wat ze deden.

De groep startte na de zomervakantie van 2002 als 'Doe-groep'. Op een bepaald moment maakten de vrouwen echter bezwaar: ze hadden gehoord dat zij dit programma hadden omdat ze te dom waren om te leren. De docent heeft toen veel moeite moeten doen om het oorspronkelijke enthousiasme terug te krijgen bij de vrouwen. Dat is gelukt.

Ervaringen tot nu toe

De vrouwen zijn enthousiast en trots op hun werkstukken. Ze zijn erg gemotiveerd om erover te vertellen, het is de enige groep die 100% aanwezigheid laat zien.

Bovendien hebben de vrouwen in een paar maanden meer taal gcleerd dan in de twee jaar daarvoor! Al na een aantal lessen op de nieuwe manier zagen we een veranderde houding. De cursisten werden actiever, toonden zich betrokken bij de les en straalden meer zelfvertrouwen uit. Ze durfden voor het eerst hun mond open te doen en vertoonden veel minder schrikachtig gedrag als ze in het Nederlands werden aangesproken.

Cursisten die vroeger op school steeds geconfronteerd werden met dingen die zij niet konden, blijken nu ineens tot veel meer in staat te zijn dan zij zelf (en hun docent) dachten. De activiteiten van de instellingen worden door sommige vrouwen inmiddels zelfstandig bezocht. Voor de vrouwen die dat nog niet doen, is er intussen ook een uitstroommogelijkheid in zicht gekomen: medewerkers van het Vrouw-Kindcentrum Luna hebben toegezegd speciaal voor deze doelgroep een activiteitengroepje te gaan starten als aansluiting op de cursus.

We denken dat dit programma een uitkomst kan bieden voor cursisten die slecht gedijen in reguliere lesgroepen.

Signalementen

Cursussen en scholing
Professionaliseringsaanbod Cento/Archimedes Lerarenopleiding Hogeschool van Utrecht

De post-hbo opleiding Docent Nederlands als tweede taal aan (jong) volwassenen is een brede basisopleiding die bedoeld is voor, beginnende, docenten die werkzaam zijn als docent (A)NT2 in BVE of VO (eerste opvang). De opleiding is ook geschikt voor vrijwilligers die minimaal twee dagdelen per week stage lopen als docent (A)NT2.

De opleiding is vooral gericht op het trainen van docentvaardigheden in relatie tot (A)NT2. Vanuit dit perspectief wordt er ruim aandacht besteed aan (tweede)taalverwervingstheorieën en nieuwe didactiek.Ook werken de deelnemers afwisselend individueel of in groepen aan bijvoorbeeld videobesprekingen, intervisie of een doelgerichte uitwisseling van diverse opdrachten.

De opleiding start jaarlijks in september en omvat 20 opleidingsdagen. Daarnaast moeten deelnemers rekening houden met een studielast van ongeveer 10 uur per week. De kosten (exclusief boek- en materiaalkosten) bedragen € 912,37.

De deelnemers moeten in het bezit zijn van een afgeronde hbo-opleiding en een werk- of stageplaats in het (A)NT2-onderwijsveld.

Bij minimaal 16 deelnemers kan de opleiding in de eigen instelling worden uitgevoerd.

Als vervolg op deze brede basisopleiding bieden we jaarlijks studiedagen aan, een eerste aan-zet tot verdere professionalisering. Dit studiejaar staan de thema's differentiatie & maatwerk, interculturele professionaliteit en alfabetisering op het programma.

Daarnaast ontwikkelen we momenteel experttrajecten, waarmee we het komend studiejaar (2003-2004) een aanvang gaan maken. De experttrajecten zijn bestemd voor docenten die zich verder willen professionaliseren op een specifiek terrein.

Trajecten rond taal op de werkvloer, alfabetisering en taalgericht vakonderwijs in de BVE zijn in de maak.

Ook bieden wij maatwerktrajecten voor specifieke vragen op verzoek van klanten.

Voor meer informatie en/of aanmelding kunt u telefonisch contact opnemen of mailen met

Els Backhuijs/Annelies Riteco, via:
Eva van Berne (secretariaat Cento)
Telefoon 030-2547313
Cento@feo.hvu.nl

Interessante websites

www.steffie.nl geeft eenvoudige uitleg over het gebruik van internet en over chatten. Leerlingen/cursisten kunnen via deze site ook met anderen chatten. De uitleg wordt gelijktijdig mondeling en schriftelijk weergegeven.

http://www.cinop.nl/kse/ is een site waarop diverse artikelen en links te vinden zijn over geïntegreerde trajecten in relatie tot KSE-doelen.

www.blokkendoos.slo.nl beschrijft onder meer modules op NT2-niveaus en op het terrein van alfabetisering.

http://www.malmberg.nl/bve/educatie/nl_nt2/alfa/methode.shtml heeft een link met uitleg over de methode Alfa en hierbij is ook een beschrijving van de Alfa-niveaus te vinden.

http://www.edupro.nl/html/10004.htm is een site met enkele cd-rom's voor woordenschat voor volwassenen.

Wie klikt op *http://members.lycos.nl/hjellema/sitekaartlezen/kaartlezem.htm* komt bij oefeningen op het terrein van ruimtelijke oriëntatie. Altijd een relevante kwestie in alfabetiseringsklassen.

Henny Jellema heeft deze oefeningen zelf gemaakt en ze wil graag wat meer feedback dan van haar eigen leerlingen (ISK-VO). Wie probeert het eens en stuurt eventueel advies, aanvullingen, kritiek of nog wat anders naar: *hennyjellema@planet.nl*?

Signalementen

Ontwikkeling van een leerlijn ‘spreken en luisteren’ voor de alfabetisering NT2

Zoals bekend bij betrokkenen bij de alfabetisering NT2 is er weinig materiaal voor de doelgroep ANT2. Voor lezen en schrijven zijn inmiddels verschillende methodes op de markt. Voor spreken en luisteren is er echter nog nauwelijks materiaal beschikbaar, terwijl deze vaardigheden voor de ANT2-cursisten juist elementair zijn om zich staande te kunnen houden in de maatschappij. Daarom heeft de Unit Educatie in Alphen aan den Rijn vanaf september 1999 gewerkt aan het ontwikkelen van een leerlijn ‘spreken en luisteren’.

Stand van zaken

Er ligt nu een leerlijn ‘spreken en luisteren’, met bijbehorend materiaal, die geschikt is voor in-tern gebruik.

Er blijkt zeer veel belangstelling van andere partijen te zijn voor dit materiaal. Wij denken dat er mogelijkheden zijn om ons materiaal op de markt te brengen. Met het onderstaande projectplan hopen wij in het nieuwe cursusjaar tot de uitvoering hiervan te komen.

Projectplan

Voor 1 juli 2004 moet het product, zoals dat nu in concept ligt, gereed zijn. Het product betreft:

- leerlijnbeschrijving (cyclische ordening - 3 ronden van elk 6 thema's),
- didactiekbeschrijving,
- aanspreekbaarheidsprogramma,
- woordenschatprogramma,
- functionele dialogen, routines en taalriedels,
- buitenschoolse opdrachten (portfoliomethodiek),
- luisteropdrachten,
- televisielessen,
- grammatica (ter ondersteuning van het spreken),
- spreekbeurten,
- competentiegericht werken,
- toetsen,
- herhalingslessen.

Werkwijze

De nu ontwikkelde leerlijn wordt geëvalueerd en zo nodig herschreven in samenwerking met de resonansgroep, bestaande uit vier ROC's. Het bijbehorende materiaal wordt geschikt gemaakt voor overdracht aan derden.

Om op de juiste manier met deze leerlijn te kunnen werken en daardoor een goed rendement te halen wordt er in het voorjaar van 2004 een cursus gegeven voor alfabetiseringsdocenten.

Resonansgroep

Om het bovenstaande te kunnen realiseren zijn we op zoek naar ROC's die willen deelnemen aan de resonansgroep. Deelnemende ROC's krijgen het tot nu toe ontwikkelde materiaal en de be-chrijving van het materiaal in de huidige vorm tot hun beschikking. Zij kunnen het materiaal gedurende het cursusjaar 2003-2004 gebruiken. In vier bijeenkomsten wordt het materiaal geëvalueerd. Aangezien het ontwikkelen van de leerlijn veel kosten met zich meebrengt, vragen wij een vergoeding van € 500,00 om de onkosten (ontwikkeling, werkmateriaal, audiomateriaal, kopieerkosten en dergelijke) enigszins te dekken.

Projectorganisatie: Ank Hilderink en Leny van Rossenberg
Informatie: Irossenberg@idcollege.nl
(Unit Educatie Alphen aan den Rijn).

NT2 Profieltoets Alfabetisering versie 2003

In september verschijnt een nieuwe versie van de NT2 Profieltoets Alfabetisering. Bij deze versie zijn de onderdelen ‘Lezen’, ‘Schrijven’ en ‘Fluency’ gereviseerd.

Helemaal nieuw en totaal anders in de versie van 2003 is het onderdeel ‘Spreken’. In deze toets vormen reële, functionele situaties het uitgangspunt van assessments die ingezet worden voor de beoordeling van de mondelinge interactie (gespreksvaardigheid in plaats van spreken).

De huidige bestellers van de toets ontvangen hierover binnenkort meer informatie.

Lees meer over het nieuwe toetsonderdeel in het volgend nummer van ALFA-*nieuws!*

IRMA KOERHUIS
Bureau ICE
www.bureau-ice.nl

Kaders

Alfa NT2: een Vlaamse visie

Lieve van Hoetighem/Vlaams Ondersteunings Centrum Basiseducatie, Mechelen

In Vlaanderen bleek verschillend gedacht te worden over de doelen en methodieken in het alfabetiseringsonderwijs Nederlands als tweede taal. De vraag naar ondersteuning en houvast was groot. Van daaruit groeide het voorstel om een werkgroep te starten die zich zou gaan buigen over het onderwerp. De besprekingen resulteerden in een visietekst, die een van de auteurs hier kort introduceert.

In Vlaanderen werd enige tijd geleden, op het platform voor de basiseducatie, alfabetisering in het Nederlands als tweede taal (alfa-NT2) als project naar voren geschoven. Er was in het veld behoefte aan enig houvast. Dat resulteerde in de vorming van een projectgroep, die zich daarover zou gaan buigen. In de discussies in de projectgroep probeerde men een antwoord te vinden op vragen als: Wat is alfabetisering? Wat zijn de algemene doelstellingen? Moet alfa-NT2 een voorbereidend traject zijn? Hoe lang mag een alfatraject duren? Die discussies moesten leiden tot een aantal aanbevelingen voor het veld.

Die aanbevelingen kwamen er, in de vorm van de visietekst *Alfabetisering in het Nederlands als tweede taal*, uitgegeven door het Vlaams OndersteuningsCentrum Basiseducatie (VOCB) te Mechelen.

Speerpunten

Wie een kant-en-klaar recept verwacht om aan de slag te gaan in een alfagroep is bij voorbaat gewaarschuwd: een magische formule bestaat er niet. Wel heeft de werkgroep haar inzichten gebundeld en stellingen betrokken die, bij gebrek aan wetenschappelijk onderzoek, niet steeds kunnen hardgemaakt worden. Men kan het met ons eens zijn of niet, maar we spreken wel klare taal en hopen daarmee onderwijsverstrekkers, materiaalontwikkelaars en beleidsmakers tot nadenken te stemmen. De discussies die reeds op gang gekomen zijn, zullen noodgedwongen alle partijen rond de tafel brengen om ten aanzien van de doelgroep weloverwogen keuzes te maken. In dit artikel geef ik geen samenvatting van de visietekst, maar wel zal ik enkele speerpunten voor u op een rij zetten.

Dè analfabete cursist bestaat niet. Volledig analfabete cursisten, semi-analfabeten, anders-alfabeten en cursisten met leerproblemen hebben allerlei specifieke kenmerken, maar ze hebben één ding gemeen: ze verschillen in veel opzichten van gealfabetiseerden omdat ze een aantal vaardigheden en attitudes missen. Met betrekking tot leerhouding, tekstbegrip, cognitieve vaardigheden en opzoekvaardigheden hebben deze cursisten een achterstand die soms wel, soms niet in te halen is. Wat leerhouding betreft zijn de cursisten bijvoorbeeld niet of nauwelijks

vertrouwd met zelfstandig werken, met leerconventies, met het bewaken van het eigen leerproces of met het corrigeren van het eigen handelen. Wat betreft cognitieve vaardigheden zijn de cursisten niet of nauwelijks vertrouwd met nauwkeurig waarnemen, vergelijken of oriënteren in ruimte en tijd.

Naar de manier waarop volwassen anderstalige analfabeten leren is, zo stelden wij vast, dringend onderzoek nodig. En in het alfabetiseringsonderwijs moet rekening worden gehouden met de leerbehoeften van de cursisten.

Hoe lesgeven aan analfabeten

In de visietekst worden, na deze inleidende opmerkingen, vooral een aantal suggesties gedaan die het lesgeven aan analfabeten zouden kunnen verbeteren. Hier een greep uit enkele stellingen en suggesties.

Naast de mondelinge tweede-taalverwerving in functie van het alfabetiserings-proces is het zaak dat luisteren en spreken in het Nederlands als tweede taal ook doel op zichzelf is. Daarbij moet rekening worden gehouden met het natuurlijke taalverwervingsproces. Cursisten moeten eerst de boodschappen van anderen begrijpen, daarna kunnen ze leren zeggen wat ze willen zeggen. De inhoud staat daarbij voorop, zeker in het begin op de vorm. Voor de docent betekent dat dat hij of zij cursisten niet te vlug op hun productie moet beoordelen.

Het technische lezen en schrijven is geen doel op zich maar een middel. Om sommige doelen in het NT2-verwervingsproces te kunnen realiseren is het nodig dat de cursist zelfstandig kan lezen en schrij

ven. Geen enkele methode is daarbij alleenzaligmakend. Het combineren van methodes voorkomt het gevoel van falen dat kan ontstaan indien de cursist er niet in slaagt volgens één methode te leren lezen en schrijven.

Schrijven blijft een moeilijk gegeven in het alfabetiseringsonderwijs. Alhoewel voor veel cursisten geldt dat schrijven alleen ter ondersteuning van het leesproces wordt gebruikt, hebben anderen wel degelijk meer verwachtingen. Die willen de stap naar echt zelfstandig schrijven ook daadwerkelijk zetten. Dit moet men voorzien in een alfatraject. Lang niet iedere cursist zal en moet even ver komen, maar het aanbod moet er wel zijn.

Analfabeten hebben niet alleen veel taalvaardigheden Nederlands te leren, ze hebben ook nog een andere inhaalmanoeuvre te maken: op het vlak van studievaardigheden bijvoorbeeld, zoals het leren van reflectieve, strategische en cognitieve vaardigheden. De weg om Nederlands te leren zal dus veel langer zijn dan voor de gemiddelde NT2-leerders. De praktijk van het alfa-NT2-onderwijs in Vlaanderen blijkt dit ook te bevestigen. De leerwensen en leermogelijkheden van cursisten worden vaak pas duidelijk naarmate de cursist vordert in het leren van de Nederlandse taal. En die wensen en vaardigheden zullen uiteindelijk bepalen hoe ver hij kan gaan en dus hoeveel tijd en geld hiervoor nodig is.

Apart en geïntegreerd

Aan cursisten moet de kans geboden worden om door te stromen in functie van de beoogde doelsituatie. Het is volstrekt onzinnig cursisten weg te houden van hun einddoel met het argument dat ze eerst ‘beter moeten lezen en schrijven’ als in de vervolgsituatie weinig of geen beroep gedaan wordt op de schriftelijke vaardigheden. Het doel van veel vrouwen ligt bijvoorbeeld binnen het domein van de maatschappelijke redzaamheid.

Er moet dus werk gemaakt worden van geïntegreerde trajecten waarbij de ontbrekende taalvaardigheid Nederlands geleidelijk, en samen met de beroeps- en andere vaardigheden, wordt verworven. Er is vaak een groot verschil tussen de visie en de praktijk. Om organisatorische en financiële redenen worden vaak keuzes gemaakt die de kwaliteit van het alfa-NT2-onderwijs nadelig beïnvloeden. Hiermee doet men geen recht aan de specifieke behoeften van de cursist die recht heeft op een goed aanbod. In elk geval is een apart traject voor analfabeten noodzakelijk zolang de alfabetisering niet voltooid is.

De overheid kan de praktijk ondersteunen door bundeling van kennis en ervaring, wetenschappelijk onderzoek en materiaalontwikkeling op het terrein te bevorderen.

Momenteel heeft de Vlaamse overheid aan het Steunpunt NT2 in Leuven de specifieke opdracht toegewezen om met een bronnenonderzoek op zoek te gaan naar een theoretische validering van mogelijke alfa-NT2-trajecten.

Literatuur

Lieve van Hoetighem, i.s.m. Dirk Eggermont, Jan Faes. Inge Schuurmans, Rien Vanderheyden, Isolde Vandewalle, Igna Verhagen en Els Verlinden (2002), *Visie Basiseducatie, Alfabetisering in het Nederlands als tweede taal*, Mechelen, VOCB. Te bestellen bij Sam Dellens, VOCB, Kardinaal Mercierplein 1, 2800 Mechelen.

Geletterdheid in de Lage Landen

Meer dan 10% van de volwassenen in Nederland en ongeveer 15% van de volwassenen in Vlaanderen functioneert op een laag niveau van geletterdheid. Dat wil zeggen dat deze volwassenen zelfs met eenvoudige alledaagse lees- en schrijftaken moeite hebben. Dat gaat over veel mensen, meer dan een miljoen in Nederland en 800.000 in Vlaanderen. Dat bleek enige tijd geleden uit een internationaal vergelijkend onderzoek naar de graad van geletterdheid van volwassenen (het International Adult Literacy Survey, ofwel IALS-onderzoek). Ook op andere manieren was analfabetisme van volwassenen de afgelopen jaren in Nederland en Vlaanderen al onder de publieke aandacht gebracht (zie bijvoorbeeld het artikel van Ella Bohnenn in het vorige nummer van ALFA-*nieuws* en dat van Lieve van Hoetighem in dit nummer). Deze en andere ontwikkelingen waren voor de Nederlandse Taalunie aanleiding een werkgroep in het leven te roepen die zich zou gaan buigen over laaggeletterdheid in Nederland en Vlaanderen. De bedoeling is onder meer na te gaan hoe en op welke terreinen er meer samengewerkt kan worden tussen beide landen (bijvoorbeeld in de vorm van een gemeenschappelijk referentiekader), hoe beide landen aansluiting kunnen blijven houden bij de snelle technologische ontwikkelingen en hoe ze sociale uitsluiting van laaggeletterden zoveel mogelijk kunnen voorkomen. Die werkgroep van de Taalunie, bestaande uit Christine Ceulemans en Tine van Tendeloo voor Vlaanderen en Ella Bohnenn, Carry van de Guchte en Jeanne Kurvers voor Nederland, is inmiddels aan de slag gegaan.

8 september Wereld Alfabetiseringsdag

8 September, Wereld Alfabetiseringsdag, stond dit jaar geheel in het teken van het Actieplan Alfabetisering Autochtone Nederlanders. Cinop, die in opdracht van het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen het actieplan ontwikkeld heeft, leidde Prinses Laurentien en Staatssecretaris Nijs rond langs een aantal alfabetiserings-projecten. Prinses Laurentien zette zich al eerder actief in voor de alfabetisering en toonde zich ook deze keer een goed geïnformeerde pleitbezorgster van het alfabetiseringswerk.

De bustocht startte al vroeg in Den Haag bij het Mondriaancollege waar de staatssecretaris de Week van het Leren opende en waar aanwezigen deel konden nemen aan een Haags dictee. Vandaar ging de reis naar het ROC Zadkine waar alfa-cursisten hun werk lieten zien. 's Middags werd een bezoek gebracht aan een kartonfabriek in Oosterhout, Kappa Vandra. Dit bedrijf organiseert voor zijn werknemers scholing op maat binnen het bedrijf (zie ook Alfa-*nieuws* 2002,1). De manifestatie eindigde bij ROC Midden Brabant te Tilburg. Daar verzorgde Prisma Brabant een toneelstuk.

Het doel van de campagne is autochtone (functioneel) analfabeten bekend te maken met de mogelijkheid om, gefinancierd uit het gemeentelijke educatiebudget, een cursus te volgen aan een ROC en ervoor te zorgen dat er voldoende cursusplaatsen beschikbaar zijn. Het streven is het aantal deelnemers aan een basiscursus lezen en/of rekenen in 2003 met 10% te laten stijgen. In oktober verwacht Cinop met cijfers te kunnen komen.

Informatie: www.alfabetisering.nl

[Nummer 4]

Werk in uitvoering

Geel van het zand
Gedichten schrijven in de klas
Ilonka Verdurmen/school der poëzie, Amsterdam

Regenbooggedichten, elfen, naamdichten of herhalingsgedichten. Het zijn allemaal eenvoudige poëtische procedures, die een schat aan gedichten op kunnen leveren, ook in het werken met tweede-taalleerders en zelfs met leerlingen/cursisten in alfabetiseringsgroepen. In deze bijdrage geeft Ilonka Verdurmen van de *School der Poëzie* enkele voorbeelden van het werken met poëzie in de klas. Zij is poëziedocent en artistiek leidster van de School der Poëzie in Amsterdam.

School der Poëzie

De *School der Poëzie* uit Amsterdam ontwikkelt sinds 1994 speciale lesprogramma's om met leerlingen van allerlei niveaus gedichten te lezen en te schrijven. Docenten van de School der Poëzie geven, in aanwezigheid van de groepsleerkracht, poëzielessen. Er zijn speciale werkbundels samengesteld met gedichten in vele talen. Van deze gedichten is telkens de originele versie en de Nederlandse vertaling opgenomen, naast de mooiste gedichten uit de Nederlandse literatuur. Vanuit de School der Poëzie worden er ook lessen gegeven aan nieuwkomers die nog maar kort in Nederland zijn of die net een alfabetiseringscursus achter de rug hebben. Ook in die lessen is gebleken dat poëzie een grote kracht heeft. Leerlingen vinden het prettig gedichten te lezen die zijn geschreven door volwassenen, jongeren en kinderen uit hun land. Dat geeft de mogelijkheid ervaringen te herkennen en te delen. Daarnaast hebben de leerlingen een grote behoefte zich te uiten en te vertellen over wat ze hebben meegemaakt In een dichterlijke vorm gaat dat vaak makkelijker dan in een gesprek of in een verhaal of verslag. Ook luisteren de leerlingen graag naar gedichten, zelfs als niet van elk woord helemaal duidelijk is wat het betekent. Gedichten zijn vaak klankrijk en sfeervol. Dat maakt ze aantrekkelijk ook zonder dat ze letterlijk te volgen zijn. Vaak begrijpen de leerlingen de gedichten op een gevoelsmatig niveau. Zo kozen leerlingen bijvoorbeeld uit een van de werkbundels het gedicht ‘Voor een verre prinses’ van Slauerhoff met als ‘Uw land is zoo ver van mij verwijderd’ en ‘op vleuglen van verlangen mstloos reizend’. Of ze kozen een gedicht van Vasalis met de regel ‘In het hart van de storm zit ik stil’.

Zelf gedichten maken

Uit wat leerlingen zelf schrijven blijkt vaak dat ze wel degelijk ervaring hebben met het gebruik van beeldspraak en vergelijkingen. Gedichten met herhalingen of alliteraties worden vaak zeer gewaardeerd. Beelden uit hun eigen taal en cultuur vinden een vertaling en vorm in het Nederlands: ‘Zelfs alle rozen die ik plantte voor elke dag dat ik jou zorgen gaf, vallen in de rozentuin van jouw liefde niet op’ of ‘Ik wist niet dat ik moest op een vlammenzee varen’.

De medewerkers van de School der Poëzie corrigeren meestal de spelfouten en verbeteren ook de grammaticale fouten zoveel mogelijk. Maar ze proberen wel de wijze van formuleren intact te laten omdat anders de poëzie van de tekst te veel geweld wordt aangedaan. Ritme en zeggingskracht moeten zo veel mogelijk behouden blijven.

Soms zoeken leerlingen elk woord op in een woordenboek en kunnen ze de lezer ofluisteraar diep ontroeren met hun gedicht Bijvoorbeeld het regenbooggedicht van een leerling uit Angola.

De grond van Angola
Rood van het bloed
Wit van de skeletten
Verlaten als een rivier zonder water
Hoe accepteer ik dit
Hoe kan ik dit beeld kwijtraken
Wanneer wordt dit mijn beeld
Geel van het zand
Groen van de bomen
Vol met lachende mensen

Didactische suggesties

Enkele opdrachten die kunnen worden uitgevoerd met leerlingen met een

beperkte woordenschat in het Nederlands:

A *Regenbooggedichten*

1 Schrijf op het bord (het liefst met krijt in verschillende kleuren) de kleuren van de regenboog: rood - oranje - geel - wit - groen - blauw - paars.
2 Bespreek de kleuren met de leerlingen. Vraag ze dingen, bloemen en vruchten te noemen (of aan te wijzen) die rood zijn, dan oranje, geel, enzovoort.
3 Iedere leerling maakt een lijstje met bijvoorbeeld drie woorden bij elke kleur.
4 Leg uit hoe je met deze woorden korte regels kunt maken. Doe het eerst voor op het bord. Bijvoorbeeld: Geel: zonnebloemen, maïs, bananen.
    - Zo gee als zonnebloemen.
    - Zo geel als maïs.
    - Zo als bananen.

5 Deel nu gekleurde velletjes A4 uit en indien mogelijk kleurpotloden of stiften. De leerlingen maken op het gekleurde vel een regenboog van woorden. Met een rood potlood schrijven ze de zinnen over de kleur rood op, het liefste in de vorm van een boog. Dan komen de zinnen met oranje, geel, enzovoort.

B *Elfen*

Elfen kunnen geschreven worden over heel veel verschillende onderwerpen. Maak eerst een paar elfen met de klas op het bord. De eerste regel bevat één woord, de tweede regel twee woorden, de derde regel drie en de vierde regel vier, de vijfde regel heeft slechts één afsluitend woord. Het is mogelijk om per regel een extra opdracht te geven, bijvoorbeeld: het gedicht gaat over iets wat of iemand die je mist.

De eerste *Ghana*
De tweede regel vertelt over hoe het er daar utziet: *drukke stad*
De derde regel vertelt over wat je daar kunt horen: *mensen roepen hard* De vierde regel vertelt over wat jij daar doet of zou will en doen: *ik ga naar moeder*
De vijfde vertelt hoe je je voelt: *blij*

Onderwerpen als ‘school’, ‘oorlog’ of ‘meisjes’ en ‘jongens’ kunnen ook op die manier aan de orde worden gesteld.

Land
Eigen land
Mijn eigen land
Ik wil terugkomen
Later

Alleen
Ik ben

Soms heel alleen
Ik voel me alleen
Alleen

C *Woordbeelden*

Woordbeelden kun je het beste eerst op het bord maken en dan een soort dictee geven dat de leerlingen individueel kunnen uitvoeren. Bij een woordbeeld wordt een woord zo geschreven en getekend dat een of meer letters de inhoud van het woord weergeven. Bijvoorbeeld het woord ‘zee’: je schrijft alle dwarsliggende streepjes (tussen de z en de e's) in de vorm van een golflijntje. In het woord ‘zon’ teken je de o als zonnetje. In het word ‘oog’ teken je de o's als ogen.

Meestal pakken de leerlingen het heel snel op en kunnen om beurten op het bord een woordtekening komen maken.

D *Herhalingsgedichten*

Je neemt een eenvoudig begrip, bijvoorbeeld ‘feest’. Eerst schrijf je met de leerlingen op het bord een verzameling woorden op die volgens jou horen bij een ‘feest’. Wat doe je, hoe versier je een ruimte, wat voor kleren trek je aan, wat eet je en wat drink je? Dan stel je het gedicht samen. Een voorbeeld:

Kom op mijn feest
We hebben cadeautjes
Kom op mijn feest
We hebben muziek, hier en chocola
Kom op mijn feest
We gaan dansen, lachen en kletsen

Ook gedichten over gevoelens zijn op deze manier samen te stellen:

Ik ben blij
Ik ga lachen
Ik ben blij
Ik ga dansen
Ik ben blij
Ik ga feesten en naar de disco

E *Naamgedichten*

Schrijf onder elkaar de letters van je naam of de letters van de naam van iemand die belangrijk voor je is of de naam van een land of een stad.

Verzin nu voor elke letter van de naam een woord dat met dezelfde letter begint en maak dan een gedicht waarbij de regel begint met dat woord:

Het hart van mijn land was Hargeisa
Alleen zijn is verdriet hebben

Rozen waren prachtig in mijn land
Geluk hadden we voor de oorlog
Eenzaamheid, soms heb ik een gevoel van eenzaamheid
Iedereen groette elkaar elke dag
Samen zijn met je familie is het beste
Af en toe wil ik terug naar mijn eigen land

F *Herinneringsgedichten*

Vraag de leerlingen naar hun herinneringen. Probeer alle zintuigen in het

gedicht te betrekken. Geuren, kleuren, geluiden, woorden, bijzondere plaatsen en gebeurtenissen. Vraag voortdurend door naar details.

Ik herinner me de fruitbomen van mijn land
de sapetielle, de manja, de sterappels
de biranbi-bomen
Ik herinner me het ruisen van de rivier
Het kletteren van een waterval
Ik herinner mij de geur van Surinaams eten
De moksi alesie, massoesarijst, bitawirie
Oh dat heerlijke eten
Ik herinner mij dat ik elke middag met mijn
neefjes en nichtjes djoel en tikkertje speelde
Ik dacht wat een leuk en gezellig land
Ik voelde de hitte en het warme weer
Ik voelde de regen over mijn lichaam lopen

Voor meer informatie kunt u terecht op de website www.schoolderpoezie.nl *of op woensdag en donderdag na 10.00 uur bellen met Enny Schmitz, telefoon 020-3307817.*
Info@schoolderpoezie.nl

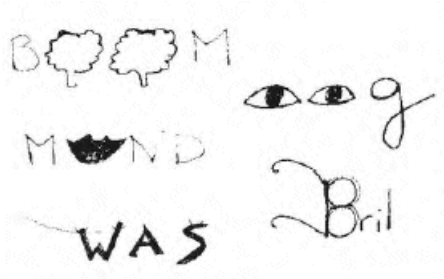
Zon en zee
Gedichten schrijven in de alfaklas
Henny Jellema/Lieven de Keyschool, Haarlem

De *School der Poëzie* (zie hiervoor) was ook op de Lieven de Keyschool in Haarlem. Daar werd gewerkt met een alfa/mlk-klas. Voor wie het idee had dat de poëzie die Ilonka Verdurmen laat zien niet is weggelegd voor alfabetiseringsleerlingen: Henny Jellema geeft een mooi voorbeeld van het tegendeel.

Bij ons op school, de Lieven de Keyschool in Haarlem, werd in april van het afgelopen schooljaar meegewerkt aan het gedichtenproject van de School der Poëzie. Op dat moment was er bij ons geen klas met ‘pure analfabeten’. Wij hebben twee alfaklassen die - weliswaar met geregelde tussentijdse instroom - aan het begin van het schooljaar als alfa/mlk-klas starten. De analfabete leerlingen beginnen vrijwel meteen bij de start van het jaar met leren lezen en schrijven. De meeste leerlingen waren in april de allereerste fase van het aanvankelijk lezen ruim gepasseerd. Maar gelet op de aard van de groep hielden de gastdocenten van de School der Poëzie rekening met zwakke lezers.

Bij de eerste les deelde de gastdocente boekjes uit met gedichten. De leerlingen mochten gewoon een tijdje gedichten lezen. Iedereen mocht daarna een gedicht uitkiezen om voor te lezen. Dat alleen is al voldoende om een klas met alfabetiseringsleerlingen enthousiast te krijgen. Laten horen dat je kunt lezen! Dat doen ze graag.

Vervolgens stelde de docente voor dat de leerlingen nu zelf een gedicht zouden gaan maken, maar wel samen. Te beginnen met één woord. Al associërend kwamen de leerlingen tot de volgende bloempjes van visuele poëzie.



Daarna mochten alle leerlingen vrij associëren rond het thema ‘jouw eigen land’. Per persoon werd gevraagd waaraan hij of zij dacht bij het eigen land. Vervolgens werden de leerlingen aan het werk gezet om daarmee hun eigen gedicht te schrijven. ‘Desnoods met één woord,’ zei de gastdocente. Dat vonden ze wel moeilijk. Het leek er eerder op dat ze dachten ‘hoe meer woorden hoe beter’. Ze vroegen steeds meer woorden (‘Ik wil dit woord gebruiken. Juffrouw, hoe schrijf je ook al weer “vergeten”?’). Uiteindelijk hebben ze gedichten gemaakt die zich niet of nauwelijks onderscheidden van wat niet-analfabeten zouden doen. Ze vragen gewoon wat vaker ‘Hoe schrijf je dit..?’ En je hoeft bepaald niet de beste speller te zijn om een mooi gedicht te maken. Een leuke ervaring.

Onder de loep

Een nieuwe Alfa-toets
Ashra Sugito en Irma Koerhuis/bureau ice, Lienden

Sinds afgelopen september is de nieuwe *NT2 Profieltoets Alfabetisering* beschikbaar. In de nieuwe toets zijn de onderdelen 'Fluency', 'Lezen' en 'Schrijven' vernieuwd. De *Spreektoets* is vervangen door een compleet nieuwe toets: de toets *Gespreksvaardigheid.* In de vorm van communicatieassessments laat de cursist zijn of haar gespreksvaardigheid zien. In dit artikel gaan we in op deze nieuwe toetsvorm.

Piepjestoets

'U krijgt een nieuwe docent. U wilt weten hoe zij heet. Wat vraagt u?'. 'Piep!'
Cursist: 'Eh... nieuwe docent... weet niet.... eh... hoe heet?'. 'Piep!'

In traditionele spreektoetsen NT2 moeten cursisten in een kunstmatige situatie binnen een bepaalde tijd reageren op een stimulus in de vorm van gesproken tekst, al dan niet voorzien van illustraties. Dit is de zogenoemde 'piepjestoets', genoemd naar het 'piepje' dat afgaat om aan te geven dat de spreektijd van de cursist voorbij is. De spreektoets uit de vorige versies van de NT2 *Profieltoetsen Alfabetisering* (1999 en 2001) verliep op deze manier.

Cursisten in het alfabetiseringsonderwijs zijn zelden gewend om in zo'n kunstmatige situatie te spreken, waardoor ze bij een piepjestoets vaak dichtklappen. Hoewel de onderwerpen in een dergelijke toets wel functioneel en realistisch kunnen zijn, is het praten tegen een cassettebandje dat niet.

Alfabetisanten maken tijdens hun traject ook geen (of nauwelijks) gebruik van talenpractica, in tegenstelling tot veel andere NT2-cursisten. In het alfabetiseringsonderwijs wordt spreekvaardigheid eerder in de vorm van reële spreekoefeningen, taalriedels en rollenspellen geoefend. Uit het veld kwamen dan ook signalen dat de piepjestoets een struikelblok vormde voor cursisten.

De toets Gespreksvaardigheid

In het *Raamwerk NT2*[1], is er een aparte vaardigheid in het NT2-onderwijs geïntroduceerd: 'gesprekken voeren' (naast 'spreken' als monoloog). Dit is de interactie tussen spreken en luisteren. In het kader van het competentiedenken ligt een toets gespreksvaardigheid in realistische en functionele contexten veel meer voor de hand dan een aparte spreektoets. Spreken is meer dan het houden van een monoloog en communicatie is nooit eenrichtingsverkeer. Vooral minder taalvaardigen zijn voor een succesvolle communicatie sterk afhankelijk van hun gesprekspartner. Voor een

dergelijke manier van toetsen betekent dat dat de communicatiepartner (de assessor) ook een belangrijke rol krijgt in het toetsprotocol.

De gespreksvaardigheid die nodig is om te communiceren binnen alledaagse contexten kan getoetst worden in de vorm van zogenoemde 'communicatie-assessments'. Hierin kan een cursist laten zien hoe hij zich in de praktijk redt. In die praktijk wordt een gesprek meestal gestuurd door de gesprekspartner of bestaat een gesprek op zijn minst uit interactie. Bij een communicatieassessment wordt de cursist in een functionele en herkenbare context geplaatst, waarin mondelinge interactie plaatsvindt. Deze toetsvorm is sterk in opkomst en sluit aan bij recente ontwikkelingen op het gebied van competenties en assessments.

Naast de toets *Gespreksvaardigheid* van de NT2 Profieltoets Alfabetisering zijn sinds afgelopen september voor NT2-cursisten communicatieassessments NT2 verkrijgbaar via Bureau ICE.

De nieuwe toets *Gespreksvaardigheid* uit de NT2 Profieltoets Alfabetisering is gebaseerd op de niveaus A1, A2 en B1 van het Raamwerk NT2, vaardigheid 'gesprekken voeren', én de algemene criteria voor NT2-niveaus zoals die zijn opgenomen in de standaardtoetsen NT2 van Bureau ICE, waaronder ook de vorige spreektoets van de NT2 Profieltoets Alfabetisering. In eerste instantie was ervoor gekozen om de toets volledig te baseren op het Raamwerk NT2, maar dat bleek onvoldoende gespecificeerd voor toetssituaties. Daarom zijn de criteria aangevuld met meer concrete uitwerkingen uit de

algemene criteria van de standaardtoetsen NT2 van Bureau ICE.

Hoe werkt de toets Gespreksvaardigheid?

De cursist wordt in de les door middel van oefenassessments al voorbereid op de toetsvorm. Het is dan ook uitdrukkelijk de bedoeling dat daarmee ruim van tevoren geoefend wordt zodat cursisten op de toetsdag zelf niet verrast worden. Ook de docent kan dit moment gebruiken om te oefenen met deze vorrn van toetsing. Meestal is het participeren in een rollenspel wel vertrouwd vanuit de lessituatie; ook daar worden telefoongesprekken geoefend en worden er situaties uit de realiteit nagespeeld. De werkvorm zal voor zowel de meeste cursisten als voor de docenten dan ook niet onbekend zijn.

De locatie is niet meer een gewoon leslokaal vol tafels en stoelen of een kantoor- Het toetslokaal kan bestaan uit verschillende 'hoeken', bijvoorbeeld een winkel en een postkantoor. De cursist wordt zowel mentaal als fysiek in de context geplaatst, wanneer hij of zij meegenomen wordt naar een hoek Het lokaal is dus een soort toetscircuit, waar bij de cursist in de verschillende hoeken steeds een ander assessment wordt afgenomen. De settingen zijn zo gekozen, dat ze voor de meeste cursisten herkenbaar zijn. Bij de opdrachten die voor een cursist niet herkenbaar zijn, worden suggesties gegeven voor alternatieven. De docent en de cursist krijgen bij elke opdracht een duidelijk omschreven rol toegewezen.

De assessments worden in oplopende moeilijkheidsgraad afgenomen, zodat het mogelijk is te stoppen met de toets als de cursist zijn ‘plafond’ heeft bereikt. Het eindeloos toetsen omdat de toets nu eenmaal zo lang is, is hiermee verleden tijd. De toets begint met een filter waarmee gekeken wordt of het zinvol is om de cursist te toetsen. Dat betekent dat niet-toetsbare cursisten niet vermoeid worden met opgaven die ze toch niet kunnen maken. De toets voorziet ook in een ‘uitloopmogelijkheid’: een opgave waarmee u kunt beoordelen of het zinvol is om de cursist verder te toetsen op niveau B1. Ter illustratie volgt hieronder een deel van een oefenopdracht. Boven in de kolommen staat wat de docent en de cursist moeten doen of zeggen, daaronder staat tussen aanhalingstekens een voorbeelduiting.

Oefenen in de les: ‘Iets kopen in de winkel’

Instructietekst voor de cursist (voorgelezen door de docent)
Er is een feest. U moet spullen kopen voor het feest. U krijgt een lijstje mee. (Geef het ‘lijstje’ met plaatjes en de portemonnee.) Dit is de winkel waar u de spullen moet kopen. Ik werk in de winkel.

Cursist	**Docent**
	Groet ‘Goedemorgen.’

Groet ‘Goedemorgen.’	
	Vraagt (indien nodig) waarmee u de klant kunt helpen. ‘Waarmee kan ik u helpen?’
Geeft aan wat hij wil. ‘Ik zoek bekers.’	
	Reageert op verzoek, vraagt naar aantal. ‘O bekers, die heb ik hier staan, hoeveel hebt u er nodig?’
Geeft aantal aan. ‘Tien.’	
	Vraagt of klant nog meer wil. ‘Alstublieft, bekers, anders nog iets?’
Reageert op vraag. ‘Ja, kaarsen.’	
	Legt artikel erbij, noemt prijs en vraagt of de klant meedoet aan spaarplan. ‘Dat is dan 3 euro 75. Spaart u dukaten?’
Geeft aan of hij interesse heeft in sparen en betaalt. ‘Nee/Ja zeker.’ Eventueel: vraagt naar het spaarplan. ‘Wat is dat?’	
	Legt eventueel uit, groet en sluit af. Geeft wisselgeld. ‘U kunt sparen voor korting’/Oké, alstublieft, tot ziens.’
Reageert op groet. ‘Dag.’	

Figuur 1 Deel van een oefenopdracht bij de toets Gespreksvaardigheid

De instructie gebeurt uitsluitend mondeling, zodat er geen andere vaardigheden nodig zijn om de opdracht te kunnen uitvoeren. Ook bij de uitvoering van de opdracht wordt er geen beroep gedaan op schriftelijke vaardigheden. Zo wordt er wel met 'boodschappenlijstjes' gewerkt, maar dan met plaatjes van de producten die gekocht moeten worden. Wanneer de cursist moet afrekenen, wordt ervoor gezorgd dat hij maar één bankbiljet heeft, zodat bij niet hoeft te rekenen en zich volledig kan concentreren op de gespreksvaardigheid.

Globale of diagnostische beoordeling

De assessor kan de assessments op twee verschillende manieren beoordelen, namelijk door midel van:

- Een globaal beslismodel, waarmee wordt gekeken of de cursist de getoetste onderdelen van het betreffende niveau beheerst. Voor het vaststellen van een bebeersingsniveau (hiermee wordt voldaan aan de eisen bij de afsluiting van het inburgeringstraject) is dit model voldoende. Er moeten wel minimaal drie opdrachten voldoende gemaakt zijn om een niveau-uitspraak te kunnen doen.
- Een diagnosemodel, waarmee het mogelijk is om een meer gedetailleerde uitspraak te doen over de stand van zaken van de gespreksvaardigheid van de cursist. Met dit model wordt in kaart gebracht welke aspecten een cursist al beheerst van een bepaald niveau en aan welke onderdelen een cursist nog moet werken.

De toets kan hiermee niet alleen gebruikt worden bij het afsluiten van een alfabetiseringstraject, maar ook als voortgangstoets voor gespreksvaardigheid bij alfabetisanten.

De praktijk

Het gaat hier om een totaal nieuwe toetsvorm, waarbij alle aspecten uitgebreid bestudeerd moesten worden. Daarom is gekozen voor een proefafname in de vorm van een kwalitatieve pilot. De toets Gespreksvaardigheid wordt individueel afgenomen. De rol van de assessor is daarbij erg groat. In tegenstelling tot bijvoorbeeld een toets als Fluency (die ook goed door een afnameleider kan worden afgenomen) moet de toets hier worden afgenomen door een alfa-docent. Aan de pilot is deelgenomen door een groep cursisten en twee docenten. De reacties van de docenten en de cursisten waren positief.

De docenten waren vooral te spreken over het functionele karakter van de toets. Ze vonden de toetsvorm een hele verbetering ten opzichte van de piepjestoets. Ook de cursisten vonden het prettig om op deze manier hun gespreksvaardigheid te tonen. Het idee dat ze een toets moesten maken, maakte sommige cursisten vooraf zenuwachtig. Dat verdween echter snel toen ze de opzet van de toets begrepen.

Boodschappen doen de meeste cursisten immers wel vaker. Bij de instructie gaven sommige cursisten zelfs al aan wat ze dachten te moeten doen, zodra ze de setting zagen.

Bij de pilot is gekeken of het mogelijk is om de assessor tijdens de afname al te laten beoordelen. Dit bleek erg lastig te zijn. Docenten waren zo bezig met hun rol als afnemer dat er niet nog een rol als beoordelaar bij kon. Daarom is het raadzaam twee personen bij de afname te betrekken. De een neemt de toets af en speelt dus de wisselende rollen in de assessments, en de ander observeert voor de beoordeling van de toets. Dit kost tijd, maar in de praktijk worden de spreektoetsen op dit niveau al individueel afgenomen. Het is niet altijd haalbaar om een tweede persoon beschikbaar te hebben bij de afname, daarom wordt net als bij de traditionele spreektoetsen sterk aangeraden om de assessments op te nemen op band, zodat die later nog eens teruggeluisterd kunnen worden.

De voorbereiding vergt meer tijd dan bij een traditionele spreektoets. Het is immers niet zo moeilijk om, bij wijze van spreken, een cassettebandje te starten en de cursist af en toe eens bemoedigend toe te knikken. Bij deze toets spelen de assessoren een belangrijke rol bij zowel afname als bij de beoordeling. Nog meer dan bij andere toetsen is het erg belangrijk dat de toets correct wordt afgenomen: de afname en beoordeling van de toets zijn beide gevoelig voor subjectiviteit. Een docent/assessor moet daarom goed weten welke rollen hij of zij gaat spelen, welk taalgebruik daarbij hoort en hoe het gesprek moet verlopen. Door midel van een duidelijke instructie in de handleiding wordt de docent zo goed mogelijk voorbereid. Wij raden docenten/assessoren die met de toets gaan werken, dan ook aan om een beoordelaarstraining te volgen, zoals die er ook is voor het beoordelen van de schrijftoetsen en de traditionele spreektoetsen. Een dergelijke training leidt een docent op tot assessor, zodat hij of zij communicatieassessments kan afnemen en beoordelen. Dit is niet alleen nuttig voor de toets *Gespreksvaardigheid* van de NT2 Profieltoets Alfabetisering, maar ook voor het afnemen en beoordelen van

andere communicatieassessments. Bureau ICE verzorgt praktijkgerichte trainingen, waarin assessoren leren om de communicatieassessments op een effectieve, betrouwbare manier in te zetten. Ze krijgen tips en handvatten om, aan de hand van de afname van een assessment, op een adequate manier te beoordelen en te diagnosticeren.

Behalve de inhoudelijke voorbereiding van de toets, vergt de toets

Gespreksvaardigheid ook een goede organisatorische voorbereiding. Er moet materiaal verzameld worden en er moet een toetslokaal ingericht worden. veel van de benodigde materialen worden vaak al in alfabetiseringsklassen gebruikt, bijvoorbeeld een telefoon. Alfadocenten zijn gewend te werken met concrete materialen en beschikken veelal over een collectie met allerhande materialen. Andere zaken, zoals plastic bekers en een pakketje om op te sturen, zijn zo verzameld. Bovendien hoeft het materiaal slechts één keer verzameld te worden. Voor het inrichten van het lokaal is in de handleiding een voorbeeldplattegrond opgenomen. Sommige assessments kunnen op dezelfde plek worden afgenomen, waardoor er slechts vier 'hoeken' nodig zijn, terwijl er in totaal zeven assessments zijn. Wanneer het lokaal volgens deze plattegrond wordt ingericht, kost de inrichting niet meer dan een kwartier.

Je zou de cursist het liefst observeren in een reële situatie, bijvoorbeeld in een winkel. Omdat dat praktisch niet haalbaar is en omdat de factoren voor het beoordelen daarvoor moeilijk gestandaardiseerd kunnen worden, is deze vorm - die de praktijk benadert - toch een prima alternatief.

Uit de reacties van cursisten blijkt dat de toets een hele verbetering is ten opzichte van de vorige toets.

Verschillende cursisten vroegen na afloop van de toets verbaasd of dat alles was en of ze wel echt klaar waren!

Eindnoten:

1 *Onderdeel van:* Naar een Portfolio *NT:2, BVE-Raad, De Bilt, 2002.*

Uit het veld

Televisielessen in de alfagroepen
Ank Hilderink en Leny van Rossenberg/ID college, Alphen aan den Rijn

Vanaf 1999 zijn wij op het ID College in Alphen aan den Rijn bezig geweest met het ontwikkelen van de inhoud en het materiaal voor een leerlijn 'Spreken en luisteren' voor alfabetiseringsgroepen NT2. Op dit moment is het materiaal in conceptvorm af en wordt er in alle alfabetiseringsgroepen mee gewerkt.

De leerlijn bevat verschillende onderdelen ter bevordering van het spreken en/of luisteren: woordenschat, dialogen, taalriedels televisielessen en buitenschoolse opdrachten. Elk van deze onderdelen komt wekelijks aan de orde. Per les ligt het accent op één van deze items. De *televisielessen* komen dus elke week in het programma terug.

Voor de inhoud van deze lessen wordt gebruik gemaakt van verschillende materialen, zoals de POV-banden (Stichting Projecten Opvang Vluchtelingen), uitzendingen van *Sesamstraat*, het *Jeugdjournaal* of het *Klokhuis*.

We hadden verschillende redenen om de televisielessen op te nemen in de leerlijn 'Spreken en luisteren':

- Door gebruik te maken van televisie-uitzendingen worden de deelnemers gestimuleerd om te luisteren naar gesproken Nederlands *buiten* de les. Het spreektempo waarmee zij worden geconfronteerd, is niet aangepast aan hun niveau van luistervaardigheid. Dat is soms lastig maar het is wel het Nederlands waar zij in het dagelijks leven mee te maken krijgen.
- Dankzij de televisielessen moeten de deelnemers luisteren naar andere Nederlandssprekenden dan hun docenten. De deelnemers geven immers vaak aan dat zij het Nederlands alleen begrijpen als hun eigen docent met hen praat. Andere mensen vinden zij vaak niet te volgen, bijvoorbeeld omdat het woordgebruik anders is en het spreektempo te hoog.
- Door het kijken naar actuele televisieprogramma's wordt er een relatie met de buitenwereld gelegd.
- Door de televisie de les binnen te halen worden de deelnemers zich ervan bewust dat er ook op andere momenten Nederlands geleerd kan worden.
- De onderwerpen van de televisieuitzendingen vormen een stimulans voor het vrije spreken.

Om een beeld te geven van de manier waarop de televisielessen worden vormgegeven, volgt hieronder een voorbeeld van een les met het Jeugdjournaal.

A *Vooraf worden de volgende afspraken gemaakt:*

- Van de deelnemers wordt verwacht dat zij ter voorbereiding van de les thuis naar het Jeugdjournaal kijken. De docent spreekt met de deelnemers een kijkdag af.
- De deelnemers noteren in hun agenda wanneer zij naar het Jeugdjournaal moeten kijken.
- De deelnemers krijgen vooraf een vraag mee naar huis. Bijvoorbeeld: welk onderdeel vond je het leukst (moeilijkst, makkelijkst, meest interessant)?

B *Voorbereiding door de docent:*

De docent neemt het Jeugdjournaal op van de dag die met de deelnemers is afgesproken.

- >De docent bepaalt welke onderwerpen in aanmerking komen voor behandeling in de les. Als de groep voor het eerst naar het Jeugdjournaal kijkt, is 'het weer' en eventueel een kort, concreet onderwerp goed te gebruiken.

- Is de groep al wat aan het Jeugdjournaal gewend, dan worden er twee of drie onderwerpen uitgekozen, afhankelijk van de lengte en de moeilijkheidsgraad. Ook is het mogelijk om zo nu en dan alleen de korte items te gebruiken.
- Bij de gekozen onderwerpen worden door de docent kijken luistervragen gemaakt.

C *Uitvoering van de les:*

- De televisieles begint altijd met de vraag die de deelnemers als huiswerk hebben opgekregen. Op deze manier voelen de deelnemers meer de noodzaak om thuis te kijken.
- Daarna laat de docent het Jeugdjournaal onderwerp voor onderwerp zien. Na elk onderwerp kruisen de deelnemers op een werkblad aan hoeveel procent zij van dat onderwerp begrijpen (zie kader). Met behulp van een lijn of een staafdiagram kan het begrip percentage worden gevisualiseerd, waardoor dit begrip voor de deelnemers goed is uit te leggen. (Het begrip percentage wordt door ons op verschillende momenten gebruikt zoals voor het bespreken van de presentie en bij de uitslag van de toetsen.)
- De docent laat het door haar of hem gekozen onderwerp nogmaals zien en gebruikt daarbij kijk- en luistervragen. Kijk- en luistervragen moeten, zeker in het begin, een eenduidig antwoord hebben. Bijvoorbeeld: in welk land is deze

TV JEUGDJOURNAAL NEDERLAND 3 18.50 uur – 19.00 uur

Datum: _____ Naam: _____ Groep: _____

Hoeveel procent (%) begrijp ik?

	Onderwerp	100%	80%	50%	30%	0%
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10	Het weer					

aardbeving? Op welke dag was de aardbeving? Hoe laat was de aardbeving? Hoeveel mensen zijn doodgegaan? Alle vragen worden mondeling behandeld; het is dus niet noodzakelijk om een werkblad te maken.

- Als de groep al wat verder in het leerproces is, kunnen de deelnemers na elk onderwerp hun eigen mening geven. Dit vinden de meesten lastig en het kost enige tijd voordat de meningen wat genuanceerder worden. Als dit echter als een vast onderdeel in de les terugkomt, zullen de deelnemers er steeds vaardiger in worden.

D *Bewustwording:*

Zoals onder A is beschreven, streven we met de televisielessen verschillende doelen na. Uit ervaring weten we dat deelnemers niet automatisch in staat zijn om het belang van, in dit geval, de televisielessen in te zien. De docent vervult hierin een belangrijke rol. Suggesties:

- De docent suggereert regelmatig dat de deelnemers zo vaak mogelijk naar het Jeugdjournaal kijken. Naarmate ze meer naar het Jeugdjournaal kijken, zullen ze steeds meer zelf gaan begrijpen. Ze hebben de uitleg van hun docent dan steeds minder nodig.
- Door elke les te noteren of de deelnemers naar het Jeugdjournaal hebben gekeken, worden zij zich bewust van hun kijkgedrag.
- Dit overzicht (hoe vaak kijkt de deelnemer naar het Jeugdjournaal) is goed te gebruiken, als de docent na twee maanden samen met de deelnemers het blad ‘Hoeveel procent(%) begrijp ik?’ vergelijkt met het allereerste blad.

Inmiddels vormen de televisielessen al een aantal jaren onderdeel van het programma. In de praktijk is gebleken dat de docenten in het begin veel energie moeten stoppen in het stimuleren van de deelnemers om thuis naar de Nederlandse televisie te kijken. Na verloop van tijd werpt dit echter zijn vruchten af.

Een deelneemster draait de tv tijdens het koken zodanig dat zij naar het Jeugdjournaal kan kijken, terwijl ze bezig is met de voorbereidingen van de maaltijd. Een andere deelneemster kon in eerste instantie via een schotel alleen buitenlandse zenders ontvangen op haar toestel. Zij heeft veel met haar zoon moeten praten, voordat hij bereid was om ook de Nederlandse zenders te installeren, maar het is haar gelukt. Het overgrote dee] van de deelnemers kijkt thuis ter voorbereiding op de les in de klas. Een aantal van hen kijkt zelfs meerdere keren per week. Ook zijn er deelnemers die, dankzij de stimulering van de docenten, met hun kinderen naar het Jeugdjournaal kijken.

Dat het kijken naar de televisie soms verrassende reacties van de deelnemers oplevert, bewijzen deze opmerkingen: ‘Mijn buurvrouw zegt al jaren “schatjes” tegen mijn kinderen. Nu pas weet ik wat het betekent. Ik heb dat nooit geweten.’

Na een uitzending over gezonde voeding reageerde een cursist als volgt: ‘Ik dacht. patat is gezond. Want alle Nederlanders eten patat.’

De krant in de klas
Maria van Donkelaar/ROC Zadkine, Rotterdam

‘De pot met gouden munten’ is een bewerking van het verhaal ‘De deugd wordt beloond’ uit Punjab, India. Oorspronkelijk handelt het verhaal over twee broers: de een is heel ijverig en gierig, de andere lui. De luie broer laat alles aan het lot over. Die visie wordt in dit verhaal beloond.
Het verhaal van deze aflevering is door de auteur, Maria van Donkelaar, in haar klas behandeld. ‘Ik werkte daarbij in drie stappen. Na het lezen van het verhaal behandelde ik eerst een aantal sleutelwoorden. Bij dit verhaal was dat in de eerste plaats het woord “lui”, maar ook de woorden “schoorsteen” en “wesp” waren maar vaag bekend. Na het bespreken van deze woorden heb ik het verhaal nog een keer gelezen en daarna begripsvragen gesteld: “Hoe...? Wat...? Waarom...?’ Vervolgens heb ik het verhaal twee lessen later nog een keer gelezen, maar eerst heb ik gevraagd of iemand nog wist waarover het verhaal ging. Sommige cursisten konden een korte samenvatting geven. Na lezing van het verhaal heb ik ook aan minder goede cursisten gevraagd een samenvatting te geven.’
Maria van Donkelaar/ROC zadkine, Rotterdam

De krant in de klas

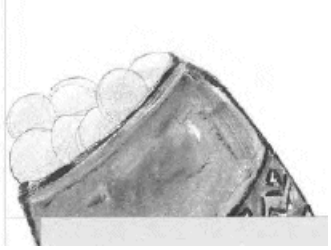
De pot met gouden munten

Bhima houdt niet van werken.
Hij ligt liever in de zon te slapen.
Zijn vrouw roept boos:
‘Ga toch werken, luie man!
Zo worden we nooit rijk!’
Bhima lacht:
‘Of je arm bent of rijk,
of je leeft of doodgaat,
of het goed gaat of slecht,
alles is in Gods hand.
Als God wil dat ik rijk word,
gooit hij wel een pot goud door de schoorsteen.’
Bhima doet zijn ogen weer dicht.
Hij slaapt verder.

Op een dag is de vrouw van Bhima in het bos.
Daar ziet ze iets in de grond.
Ze bukt en kijkt eens goed.
Het is een pot!
Een pot vol gouden munten!
Ze kan hem niet tillen.
Hij is te zwaar.
Gauw doet ze takken over de pot.
Niemand mag de pot vinden!

De vrouw van Bhima rent naar huis.
Ze vertelt haar man van de pot.
Bhima zegt: ‘Ik ga die pot niet halen, hoor.
Als die voor mij is, stuurt God hem wel naar me toe.’
De vrouw van Bhima is boos.

De vrouw van Bhima gaat naar de buurvrouw.
Ze vertelt van de pot.
Ze vertelt waar die is.
En ze vraagt: ‘Buurvrouw, help me.
Ik kan die pot niet tillen.
Hij is zo zwaar.’
De buurvrouw zegt:



‘Het is al bijna donker.
We gaan morgen wel.’

Maar de buurvrouw is slecht.
Ze vertelt alles aan haar man.
De buurman en de buurvrouw gaan snel naar het bos.
Ze vinden de pot.
Maar wat is dat?
Er komen wespen uit!
De wespen steken de buurman en buurvrouw.
In hun armen.
In hun gezicht.
In hun benen.
Ze roepen boos:
‘Die vrouw van Bhima liegt!
Er zit geen goud in, maar wespen!
We gaan haar straffen!’
De buurman stopt zijn das in de pot.
De wespen kunnen er nu niet meer uit.

De buurman en de buurvrouw dragen de pot.
Ze gaan naar het huis van Bhima.
De buurman pakt de pot.
Hij klimt op het dak.
Hij haalt de das uit de pot.
Hij gooit de pot door de schoorsteen.
De wespen vliegen weg.
De pot valt naar beneden en breekt.
De gouden munten rollen over de vloer.

Bhima schrikt wakker.
Hij ziet de gouden munten.
Hij lacht: ‘Zie je nou, vrouw.
Het goud komt gewoon door de schoorsteen!’
Zijn vrouw zegt: ‘Man, het is waar.’
Ze pakt de gouden munten.
Ze stopt de munten vlug in een doos.
Bhima lacht en slaapt verder.

Illustratie Conny van der Neut

Discussie in het vak

Leerstrategieën: wat te doen als een leerling telkens terugvalt op één strategie?

Henny Jellema/Lieven de Keyschool, Haarlem

In dit artikel werpt Henny Jellema enkele vragen op die bij haar opkwamen na het lezen van de artikelen van Corinne Sebregts en Carry van de Guchte (ALFA-*nieuws* 5/3 en 6/1) over leerstrategieën.

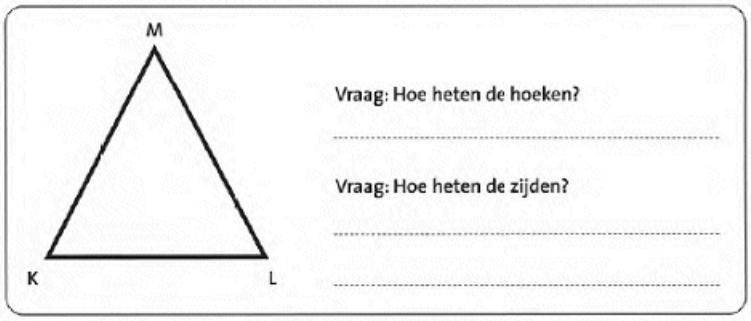
Dat klinkt mooi, dacht ik, toen ik de artikelen van Corinne Sebregts en Carry van de Guchte in eerdere nummers van ALFA-*nieuws* las. Maar ik heb (veel) leerlingen die altijd terugvallen op één leerstrategie. Ligt dat aan mij, of aan die leerling? Of aan nog wat anders? Mijn reactie is dus geen verhaal van 'Zo doe ik het', integendeel, het zou eerder als ondertitel kunnen hebben: 'Wat doe ik verkeerd?'

Murat

Murat zit op de ISK 16+ (in de klas voor analfabeten/moeilijk lerenden). Twee jaar geleden is hij als analfabeet bij ons begonnen en het technisch lezen leren kost hem veel inspanning; er zijn aanwijzingen voor een vorm van dyslexie. Communiceren in de Nederlandse taal gaat nog steeds met zeer veel moeite. Hij heeft wel een relaxte manier van omgaan met andere mensen. Dat maakt dat hij best veel voor elkaar krijgt; iedereen houdt wel van Murat.

Murat heeft geen idee wat hij wil worden. Hij wekt de indruk dat hij het liefste nog jaren gezellig bij de juffrouw wil blijven en lekker doen wat hem gezegd wordt. Maar dat kan niet, vinden wij (docenten), dus we bedenken maar eens wat. Iets technisch? De docent techniek wil wel wat proberen, maar zou het dan wel prettig vinden, als bij NT2 en rekenen de basisbegrippen voor houtbewerken worden geleerd.

Dus voor Murat trekken we deel 3 en 4 van Jack Schilders wiskundetaalwerkboekje uit de kast. Hierin worden begrippen als lijnstukken, hoeken, graden, zijden eerst als taaloefeningen aangeboden. Murat kan inmiddels vlot met een geodriehoek uit de voeten en tekent zonder veel problemen een hoek van 55 graden links en/of rechtsom. Hij kent de begrippen hoek en zijde (zou je denken) als er dit staat:



Hij gaat naar de docent en vraagt wat hij moet doen. Ik zeg, zoals iedere docent altijd en overal zegt: 'Lees eens goed wat er staat.' Murat leest wat er staat. Ik: 'Wat

is een hoek? Wijs eens een hoek aan. De driehoek heet KLM. Hoe heet nu één hoek?' Murat weet het niet.

Ik wijs naar de hoek met de K en Murat netjes: 'K.'

'Dus waar moet je nu K schrijven? Juist daar.' Murat vult de K op de juiste invulplek in. Zo gaat het nog enkele keren door, ook met het aangeven van het lijnstuk KL (wat op zichzelf trouwens ook niet zo duidelijk is in de opgave).

'De naam van de zijde moet je hier invullen,' en ik wijs de invulplek aan. Murat vult in. Zo gaat het ook met de lijnstukken LM en MK.

Murat slaat opgewekt de bladzijde om voor de volgende som.

Maar zo makkelijk gaat dat niet. Ik zeg: 'Wie heeft nu eigenlijk deze som gemaakt?' Hij kijkt me stomverbaasd aan. Het lijkt er eigenlijk op dat hij verwacht dat ik hem een compliment maak dat die som daar nu zo prachtig en foutloos staat.

Wat gebeurt er hier?

Wat doe ik hier en wat doet mijn leerling? De docent doet iets voor en de leerling doet het na. Is dat een efficiënte manier van leren? Wordt er überhaupt iets geleerd?

Dan maar kopiëren

Het komt erop neer dat ik wel probeer de leerling tot inzicht in de materie te brengen, maar na enkele pogingen denk: 'Dan maar kopiëren. Ik moet toch wat.' En de leerling? Wat wil die? Weet hij, als hij maar lang genoeg volhoudt dat hij het niet begrijpt, dat de docent wel met een kopie over de brug zal komen? Hij kent haar tenslotte langer dan vandaag. Maar zou hij zelf niet liever eens iets anders willen dan kopiëren? Waren er in de gegeven omstandigheden andere mogelijkheden geweest? Was ik niet creatief genoeg of was Murat te gemakzuchtig of te onzeker? Of was het feit dat je de lijnstukken met twee letters aan moet geven extra complicerend? In elk geval wil ik graag verder ingaan op die ene strategie waar de leerlingen steeds mee komen.

Een paar opmerkingen nog over Murat

Allereerst, met de motivatie van de jongen is niks mis. Hij wil graag. Zoals veel (jonge) kinderen en middelbare scholieren maakt hij zich geen minuut druk over de zin van de oefening.

Alleen volwassenen vragen zich van tevoren af waarom ze iets moeten leren en middelbare scholieren zodra ze iets moeilijk gaan vinden. Leerlingen als Murat kun je de meest nutteloze dingen voorschotelen, zolang ze er succes mee hebben, zullen ze er zich met plezier op storten. En als ze iets niet kunnen, laten ze vrij eenvoudig de klus door een ander voor hen doen. (Denk aan de papa die het treinstel voor zoonlief in elkaar zet.) De eerzucht van Maria Montessori's *Leer mij het zelf te doen* is hun vreemd.

Dit doet zich ook voor bij Murat. Als ik hem alles heb voorgezegd maar *hij* heeft het ingevuld, vindt hij dat hij de oefening heeft gemaakt. Zie zijn verbazing toen ik vroeg: 'Wie heeft deze som eigenlijk gemaakt?'

Voor Murat is dat duidelijk: als de antwoorden goed ingevuld zijn, is de klus geklaard. Het maakt hem niet uit hoe die antwoorden daar gekomen zijn.

De tuin moet omgespit worden en het enige wat telt is, dat aan het eind van de dag de grond er omgekeerd bijligt, het geeft niet door wie en hoe het gedaan is.

Op de tweede plaats, zelfvertrouwen. Het is onmiskenbaar waar dat zwakke leerders vaak een gebrek aan zelfvertrouwen hebben. Dat is niet zo'n wonder, want een mens ervaart al op heel jonge leeftijd dat anderen je te slim af kunnen zijn en dat het dus oppassen is in deze wereld. Wat dat betreft is er ook weinig verschil tussen culturen.

Kopiëren is een manier om op zeker te spelen. Het is dus een taak van de docent om dat zelfvertrouwen te versterken en om de leerling te stimuleren meer strategieën te gebruiken dan alleen kopiëren. Maar hoe doet een docent dat? Door voor de leerling

successen te creëren. En waarmee heeft die leerling succes? Juist, met kopiëren. Wie het weet, mag het zeggen.

Er zullen ongetwijfeld veel collega's en deskundigen zijn die zeggen dat een jongen als Murat het *in de praktijk* moet leren. Maar waarom zou je hem dan überhaupt naar school sturen? Waarom hebben we dan leerplicht voor leerlingen zoals Murat? Hij loopt een paar uur per week stage en de klacht daar is dat hij over te weinig schoolse vaardigheden beschikt.

Kopieergedrag als *de* strategie

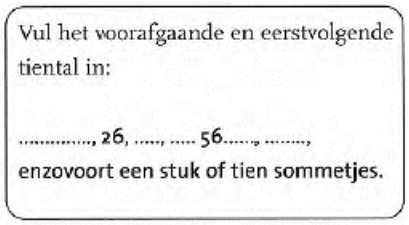
In aansluiting bij de eerdere artikelen over leerstrategieën: het lijkt wel of Murat maar één strategie heeft en dat is een voorbeeld nadoen. In de praktijk beschikt hij natuurlijk ook wel over de leerstrategie van het gebaar (Carry van de Guchte in ALFA-*nieuws* 6/1, 3e strategie) maar daar heeft hij bij een typische schoolse oefening als de bovenstaande natuurlijk niet veel aan.

In mijn klas met analfabeten/moeilijk lerenden heb ik veel leerlingen met kopieergedrag (al weet ik van collega's op de basisschool dat ze het verschijnsel maar al te goed kennen). Wie wel eens met het boek *Tempo* heeft gewerkt, kent de opdrachten die daar staan. En als het goed is, kennen de leerlingen ze ook want de opdrachten in elk hoofdstuk zijn min of meer gelijk.

Bijvoorbeeld: ‘Maak een goede zin. Het eerste woord staat er al.’

Wanneer zwakke leerders (en met *Tempo* werken doorgaans zwakke leerders) deze opdracht voor het eerst zien, staren ze zich blind op deze tekst. Als de leerkracht de eerste zin voordoet - aha! - dan weten ze het wel.

Een ander voorbeeld is een leerling die met rekenen het volgende voor zijn neus kreeg:


Vul het voorafgaande en eerstvolgende tiental in:

....., 26, ..., ... 56....., ..., enzovoort een stuk of tien sommetjes.

De leerling komt bij mij, weet niet wat hij moet doen.

Ik: ‘Je weet wat een tiental is, hè?’ en ik laat voor alle zekerheid alle tientallen nog een keer van tien tot honderd en van honderd tot tien opdreunen.

‘Nou, nu moet je dus iets doen met die tientallen. Probeer maar eens uit te vinden wat.’

Dit wordt een kolossaal gepieker en zwaar denken voor de leerling. Ik weet zeker dat als ik één voorbeeld invul, de leerling alle sommen in een race achter elkaar afmaakt.

Wat hier opvalt is dat leerlingen hoegenaamd niet geïnteresseerd zijn in het waarom van wat ze aan het doen zijn. Ze begrijpen het belang van een opdracht niet. Zij menen dat het lesje af moet.

Wat dat betreft had Carry van de Guchte in ALFA-*nieuws* 5/1 wel een punt met haar kritiek op de Stenvert-bloks NT2. Wie bij die Stenvert-bloks leerlingen de vrije hand geeft, zal merken dat ze als gekken zo'n boekje van kaft tot kaft volpennen, het vol trots komen laten zien en wee de docent die later dat boekje nog eens ter hand wil nemen: ‘Heb ik al klaar.’ Boekje uit, het werk is klaar. En dat is logischer dan het op het eerste gezicht lijkt.

Want volgens de logica van de leerling krijgt hij een oefening te maken. En de opdracht staat volgens de leerling ten dienste van de oefening en niet andersom.

Door omstandigheden was er bij ons een klas die een halfjaar geen vaste docent voor rekenen/wiskunde had. Kort gezegd: iedereen deed maar wat. Die klas kreeg ik in januari als vaste docent voor rekenen/wiskunde en NT2. Een soortgelijke ervaring had ik met een leerling die de opgaven in een wiskundeboek niet bleek aan te kunnen.

Dus pakte ik het boek dat wij ter voorbereiding daarvan gebruiken nog maar eens uit de kast. ‘Maar dat boek heb ik klaar.’ Mijn argument: ‘Ja, het staat allemaal wel in je schrift, maar het zit niet in je hoofd. Want als het daar zou zitten zou je geen problemen hebben met hoofdstuk 6.’ Nou, daar moet je dan wel een kwartiertje over confereren. Veel collega's zullen deze emoties kennen.

Leerlingen zelf beschouwen kopiëren als zinvol, laat daar geen misverstanden over bestaan. Het valt op hoe gewiekst leerlingen tewerk gaan om een kopie aan een leerkracht te ontfutselen. Dat zou te denken moeten geven. Want waarom is die leerling zo dol op die kopie? Om de zekerheid? Heeft hij geen andere strategie? Het lijkt erop dat van alle leerstrategieën, kopiëren dominant is.

Veel collega's kennen ongetwijfeld het voorbeeld van de tegenstellingen. In veel (alle?) NT2-methodes staat een oefening als ‘zoek de tegenstellingen bij elkaar’. Twee rijtjes woorden en de leerlingen moet een lijntje trekken tussen ‘warm-koud’, ‘dik-dun’ enzovoort. Wanneer de leerling deze oefening voor een derde of vierde keer onder ogen krijgt, gebeurt het toch nog dat hij naar de docent loopt en vraagt wat hij moet doen. Iedere docent zegt: ‘Wat staat hier, wat zijn tegenstellingen?’ De leerling kijkt de docent afwachtend aan en jawel hoor, daar komt het: ‘Weet je wel, “dik-dun”, “hoog-laag”...’ Aha! - de leerling schrijft al, hij heeft het weer voor elkaar!

Nu is het woord tegenstellingen voor zwakke leerders ook een moeilijk woord. Daarbij worden tegenstellingen en het tegenovergestelde vaak door elkaar gebruikt, zelfs in een en dezelfde methode. Ze hoeven de term op zich niet te kennen om zich

in het verkeer van alle dag te kunnen redden. Maar het begrip wel, en dan heb je toch weer een of andere term nodig.

Ik constateer dat een leerling zo'n oefening, en ook andere, niet zelfstandig kán maken. Niet hier in deze schoolse situatie en dus misschien ook niet in een praktische situatie. Want daarom wil ik dat ze zelfstandig informatie uit een opdracht leren halen.

Wanneer ik iemand (die reeds geleerd heeft hoe ramen worden gewassen) vraag de ramen te wassen, moet het uitspreken van de opdracht voldoende zijn. Ik wil niet dat ik eerst de ladder op moet en op een deel van het raam met spons en zeem voor moet doen hoe dat moet. Maar het is wel de klacht van werkgevers bij wie onze leerlingen veelal terechtkomen. Op eigen initiatief, dat wil zeggen zelf proberen uit te vinden wat de bedoeling zou kunnen zijn, scoren onze leerlingen onverdeeld zeer laag. Ook daar vragen ze om een voorbeeld dat ze kunnen kopiëren.

Het zou wel eens kunnen, dat wat ik hier vertel, niet het exclusieve domein van zwakke leerders is. Alles is relatief natuurlijk en een havo-leerling zal wel weten wat een opdracht tot ramen wassen inhoudt, hoewel, in het *Onderwijsblad* (van de Algemene Onderwijsbond) las ik onlangs een column van Ton van Haperen. Hij laat leerlingen grafieken zoeken op internet, krantencitaten erbij, stuk voor stuk actuele problemen. De leerlingen moeten die koppelen aan geleerde economische begrippen en laten zien wat ze kunnen. Maar, schrijft van Haperen dan, ‘de gemiddelde 4-

havo-leerling houdt niet van *kunnen*. Een selecte groep past kennis makkelijk toe, de rest wil uit het hoofd leren.'

Terug naar Murat met zijn zijden en zijn hoeken. Dit beeld van Van Haperen zou zo op hem kunnen slaan. Want hoewel al enige tijd met hoeken en zijden in de weer (en aan het driehoeken timmeren op stage en bij het praktijkvak techniek), kan hij die kennis nergens koppelen. Net zoals de havisten van Van Haperen hun geleerde begrippen niet kunnen koppelen aan grafieken op internet.

Of mag kopiëren toch?

Hoe erg is dat eigenlijk?

Beleidsmakers, wetenschappers en andere deskundigen vinden uit het hoofd leren, het kopiëren van een voorbeeld, of invullesjes maken doorgaans maar een inferieure manier van leren. Maar wat moet een docent als een leerling dat alleen maar kan? Of dat het liefste wil? Als één strategie zo dominant is, is het dan mogelijk die te veranderen? Door training of instructie zo'n strategie op de tweede of derde plek te krijgen? En hoe zou dat dan moeten? Hoeveel is er mogelijk in dit verband? Moeten we niet gewoon accepteren dat er mensen zijn met één leerstrategie en moeten we al niet blij zijn dat ze die tenminste weten te exploiteren? Ik ben er behoorlijk zeker van dat al dat kopiëren beter is dan nietsdoen. En eigenlijk denk ik dat ze er ook wel iets van leren. Wat precies en hoeveel en hoe snel? Hoe krijgen we ze dan een stapje verder? Daar zouden we eens goed naar moeten kijken, dan kunnen we ons programma en onze didactiek misschien nog wat aanpassen.

Signalementen

Cursus Alfabetisering in NT2 binnenkort van start

In januari 2004 start bij het Centrum voor Nascholing Amsterdam (CNA) de cursus 'Alfabetisering in het Nederlands als tweede taal'. CNA beantwoordt daarmee aan de vele verzoeken van zijn cursisten van de post-hbo-opleiding tot docent NT2 voor gerichte scholing op alfabetiseringsgebied.

De cursus richt zich op docenten die werkzaam zijn in het alfabetiseringsonderwijs NT2. De cursus komt tegemoet aan de wijdverbreide behoefte aan een integrale aanpak van het alfabetiseringsonderwijs. Recente didactische inzichten worden gekoppeld aan het 'ambachtelijke' vak van het begeleiden bij het aanvankelijk leren lezen en schrijven. Naast enige theoretische achtergronden biedt de cursus vooral veel praktische kennis en vaardigheden die direct in de eigen onderwijspraktijk toegepast kunnen worden.

In vijf bijeenkomsten oefent de deelnemer met diverse aspecten van het moderne alfabetiseringsonderwijs. Onderwerpen die onder meer aan bod komen zijn:

- Onderscheid tussen alfabetisering en tweedetaalverwerving.
- Structuurmethode en functionele methode.
- Analyseren van fouten bij aanvankelijk lezen.

- Gedifferentieerd werken binnen een groep.
- Zelfstandig leren.
- Activerende werkvormen.
- Toepassen van het VUT-model.
- Total Physical Response.
- Inzicht verkrijgen in het aanbod van methoden, leergangen, extra leermiddelen en toetsen.
- Portfolio.

Van de deelnemers wordt een actieve inbreng verwacht, zowel bij het reflecteren op het onderwijs aan de eigen cursisten, als bij het vervullen van de opdrachten tijdens de bijeenkomsten. De deelnemers krijgen na iedere bijeenkomst een opdracht mee als hulp om het verworvene direct in de praktijk toe te passen.

Voor meer informatie over de cursus, zoals een gedetailleerde inhoudsbeschrijving per bijeenkomst, kunt u contact opnemen met Margreet Verboog (m.verboog@efa.nl) of Damayanti Gunawan (d.gunawan@efa.nl).

Discussie in het vak

Kopiëren en leerstrategieën: een reactie
Jeanne Kurvers/universiteit van tilbug

> Henny Jellema werpt in de voorafgaande tekst een paar interessante kwesties op. Ten behoeve van de discussie in het veld, een paar eerste opmerkingen van redactielid Jeanne Kurvers.

Henny Jellema gebruikt de term kopiëren in haar tekst voor veel situaties waarin leerlingen niet op eigen houtje een opdracht of instructie meteen zelfstandig kunnen uitvoeren. Die situatie komt ongetwijfeld heel erg veel voor, en veel docenten zullen herkennen wat ze opmerkt. Ik wil daar graag twee opmerkingen bijmaken. Allereerst, de wijze waarop ze het concept ‘kopiëren’ hanteert, is veel breder dan de manier waarop ik het zou hanteren. Voor een klein deel gaat het, in de voorbeelden die ze geeft, om echt kopieergedrag, namelijk wanneer de leerlingen precies nadoen wat zij heeft voorgedaan. Voor een groter deel gaat het volgens mij om iets anders, namelijk om het feit dat veel leerlingen eerst een voorbeeld nodig hebben voordat ze een opgave kunnen maken. Ze kunnen niet uit het niets zelf aan de slag met een instructiezin (die vaak nogal abstract kan zijn), maar hebben een voorbeeld nodig om te snappen wat er eigenlijk bedoeld wordt met die instructiezin. Dat is op zichzelf helemaal niet raar. Probeer iemand maar eens een kaartspel of een bordspel uit te leggen, zonder dat je de instructie meteen aan de hand van een voorbeeld duidelijk maakt.

Soms is, ook in de situaties die Henny schetst, een voorbeeld geven inderdaad tamelijk direct voordoen, zodat de leerlingen alleen nog maar na hoeven te apen. Soms heeft het, zoals ik al suggereerde, veel meer het karakter van een illustratie van de bedoeling van de opdracht. Een goed voorbeeld is wat ze over reeksen vertelt. Als het voorbeeld van die ene reeks die je voordoet, voldoende is om wel te snappen wat de bedoeling en de volgende reeksen zijn heel anders, dan zijn volgens mij de leerlingen niet meer gewoon aan het kopiëren. Ze hebben het voorbeeld gebruikt (en kennelijk nodig gehad) om het principe door te krijgen. Prima, toch? Hetzelfde geldt volgens mij voor het voorbeeld van de zinnen en de tegenstellingen. Als je ‘dik-dun’ en ‘groot-klein’ als voorbeeld geeft, en de leerlingen

moeten vervolgens weer een lijn trekken tussen ‘dik-dun’ en ‘groot-klein’, dan is dat kopieergedrag. Maar als ze dan ineens moeiteloos ook andere tegenstellingen kunnen verbinden, zoals ‘breed-smal’, heeft Henny's voorbeeld uitstekend werk gedaan.

Prima didactiek, lijkt me. Ik ben er zelfs wel zeker van dat haar leerlingen wat leren van wat zij allemaal kopiëren noemt (en wat ik een voorbeeld geven zou noemen), Misschien zou bij instructiezinnen wat vaker gewoon een voorbeeld moeten staan, bijvoorbeeld ‘Zoek de tegenstellingen en zet daar een lijn tussen. Voorbeeld: dik-dun’. Het zou interessant zijn om te bekijken, of er dan al meer leerlingen aan de slag kunnen zonder de vraag: ‘Wat moet ik doen, juf?’

Dat lost overigens, zoals Henny ook terecht opmerkt, nog niet het probleem op dat de kinderen nog steeds niet zelfstandig zo'n instructiezin kunnen hanteren. Ze wijst terecht op het ramen lappen en op werkgevers die dat nu juist graag willen.

De didactische kunst lijkt me nu juist om een weg te vinden van eerst voordoen in de zin van tamelijk letterlijk na mogen doen, naar een voorbeeld in de zin van extra toelichting bij de instructie naar ten slotte een situatie waarin de voorbeelden als geheugensteuntjes niet meer nodig zijn.

Uit het veld

Sociale activering en participatie
Jacqueline Veth/ID college, Gouda

Sociale activering, ontwikkeling van competenties en het opbouwen van een portfolio zijn de moderne pijlers waarop ook het onderwijs aan volwassen analfabeten geënt zou moeten zijn. Welke visie ligt hierachter, hoe nieuw is deze benadering eigenlijk en wat betekent dat voor het werken met alfabetiseringscursisten? In deze bijdrage beschrijft Jacqueline Veth hoe de Taalschool van het ID College in Gouda een grote groep van ongeveer 400 analfabete allochtone deelnemers begeleidt. Binnen de Taalschool wordt steeds meer aandacht besteed aan buitenschools leren. Van daaruit lijkt het een niet al te grote stap naar het registreren van bereikte (deel)competenties en daadwerkelijke sociale activering en maatschappelijke participatie.

Alleen taalleren is niet genoeg

Analfabete allochtone deelnemers aan de taalcursussen komen vaak met een duidelijke leervraag binnen: 'Ik wil leren lezen en schrijven.' AI snel blijkt dat lezen en schrijven voor hen niet zo een-twee-drie te leren is. Het is voor volwassenen die nooit naar school zijn geweest een langdurig en moeizaam proces om zich het lezen en schrijven eigen te maken. Het eindniveau dat zij voor lezen en schrijven kunnen bereiken, is meestal niet hoger dan NT2-niveau 1.

Het besef dat Nederlands leren spreken belangrijk en misschien wel belangrijker is dan leren lezen en schrijven komt vaak tijdens de eerste maanden taal-onderwijs. Je hoeft dan niet altijd meer de hulp van een familielid of vriend in te roepen die wel goed Nederlands spreekt. Je kunt zelf je boodschappen doen, vragen waar iets te vinden is, een telefoongesprekje voeren en een afspraak maken of naar de dokter gaan zonder dat je eigen (kleine) kind mee moet om te tolken. Belangrijk is hierbij dat in de taallessen situaties, die in het dagelijks leven kunnen voorkomen eindeloos worden geoefend en uitgespeeld. Het eindniveau dat met spreken en luisteren bereikt kan worden, is meestal NT2-niveau 2.

In Gouda zijn we daarom jaren geleden al begonnen met taalstages en beroepenoriëntatie, ook voor alfadeelnemers. Afgelopen jaar werd dit uitgebreid met loopbaanoriëntatie en ten slotte nog, eerder in het traject, met opdrachten buitenschools leren. In deze bijdrage worden de activiteiten geschetst in de volgorde waarin we die in onze instelling ontwikkeld hebben: eerst taalstages, toen loopbaanoriëntatie en daarna buitenschoolse opdrachten. In het onderwijsaanbod betekent dit dat deelnemers al vroeg in het traject buitenschoolse opdrachten krijgen, daarna loopbaanorientatie en ten slotte een taalstage (zie ook figuur 2 verderop in dit artikel).

Taalstage

Taalleren is dus meer dan woorden leren spreken, luisteren, lezen en schrijven. Het geleerde moet ingebed worden in, en bruikbaar zijn voor het leven in Nederland en het omgaan met Nederlanders. Deelnemers moeten ook informatie krijgen over hoe dagelijkse communicatie in Nederland verloopt (bijvoorbeeld wanneer zeg je ‘je’ of ‘jij’ en wanneer ‘u’) en hoe dingen geregeld zijn, zodat er adequaat gereageerd kan worden. Deelnemers zouden behalve in de klas ook buiten de klas met het een en ander in aanraking gebracht moeten worden, en in de praktijk buiten de klas moeten kunnen oefenen.

Op de Taalschool van ID het College in Gouda werd ongeveer zeven jaar geleden begonnen met taalstages tijdens het vierde en laatste cursusonderdeel van het tweejarige intensieve alfatraject, gericht op professionele redzaamheid. Het idee achter een taalstage was en is om taal en taalconventies te leren

gebruiken in een Nederlandse werk-situatie en in aanraking te komen met de manier waarop in Nederland op het werk met elkaar wordt omgegaan. Het gaat bij de taalstage dus in eerste instantie om het omgaan met taalsituaties in een werkomgeving en niet direct om het vinden van werk. Van de deelnemers aan deze cursus (meest nieuwkomers en jonge mensen tussen de 20 en 30 jaar) wil een groot aantal uiteindelijk betaald werk.

De taalstage kan hierbij een goede ervaring zijn, temeer omdat bij het zoeken van geschikte stages gekeken wordt naar de voorkeur van de deelnemers voor een bepaalde sector: zorg, techniek of verkoop. Om deelnemers zich bewust te laten worden van welk werk zij leuk vinden, werd er voorheen - voorafgaande aan de taalstage - een aantallessen besteed aan beroepenorientatie. Het ging hierbij om beroepen voor ongeschoolde arbeidskrachten.

Ook werd er bij het zoeken naar taalstages rekening gehouden met ervaringen van deelnemers in het eigen land.

Sommige deelnemers die veel moeite hebben met het leggen van contacten, mogen nog een tweede taalstage doen in een extra cursus van een halfjaar.

Loopbaanoriëntatie

Het afgelopen jaar is er geïnvesteerd in het aanpassen van het programma Loopbaanoriëntatie van het CINOP (bedoeld voor hoger opgeleiden) aan de analfabete doelgroep. In het derde halfjaar van het intensieve alfatraject wordt hiermee begonnen. Deelnemers leren kijken naar zichzelf: ‘Wie ben ik?’, ‘Wat kan ik?’ (‘Waar ben ik goed in?’) en ‘Wat wil ik?’ Dit laatste ‘Wat wil ik?’ hoeft niet per se met werk op korte termijn te maken te hebben. Het gaat om maatschappelijke participatie in welke vorm dan ook. Beroepenoriëntatie vormt nu een geïntegreerd onderdeel van dit programma.

Loopbaanoriëntatie en de daaropvolgende taalstage zijn een goede manier om deelnemers in contact te brengen met de Nederlandse samenleving. Maar vaak blijkt het toch nog heel moeilijk voor de deelnemers om de nodige contacten te leggen met Nederlanders. Er is van tevoren te weinig geoefend, men is bang om te praten of weet niet precies wat wel en niet gezegd of gevraagd kan worden. Kortom, de deelnemers missen de durf en ervaring om met Nederlanders om te gaan. Om dit enigszins te ondervangen wordt in het derde en vierde halfjaar sinds kort ook gewerkt met Nederlandse vrijwilligers die tijdens de les (één keer per week ongeveer 20 minuten) in kleine groepjes met deelnemers over diverse van tevoren besproken en geoefende onderwerpen praten.

Enkele ervaringen van deelnemers die op taalstage zijn geweest:

- Skurte was zeer enthousiast over haar stage bij de Hema. De mensen waren erg aardig. Ze legden het werk goed uit en Skurte werkte hard en met veel plezier. Zij mocht blijven.

• Omar hielp bij de dierenambulance. Zo ervoer hij de Nederlandse cultuur aan den lijve.
• Chani, die in eigen land schoenen ontwierp en repareerde, liep stage bij een schoenmaker en mocht daar blijven werken.
• Meneer Bigi, een al wat oudere man, hielp op de kinderboerderij. Hij werd hierbij goed ondersteund en er was tijd voor een praatje.
• Mina kookte bij een cateringbedrijf: het was aanpoten en er was geen tijd voor een praatje. En dat laatste had de wat verlegen Mina eigenlijk zo nodig. Mina heeft toen nog een keer stage gelopen in een bejaardentehuis. Ze hielp daar in de keuken en bracht eten rond bij de mensen die er woonden. Hier werd zij goed opgevangen en begeleid. Iedereen praatte met haar en Mina is zelf ook veel meer gaan praten dan voor de stage.

Buitenschools leren

Om deelnemers al vroeg in het traject meer durf en zelfvertrouwen in de omgang met Nederlanders te geven, wordt door de Taalschool in Gouda ook sinds ongeveer een jaar ook meer en meer aan buitenschoolse leeractiviteiten gedaan, vooral tijdens het eerste en tweede cursusonderdeel van het intensieve alfatraject (zie figuur 1).

Buitenschools leren is meer dan een voorbereiding op de taalstage. Het heeft tot doel om de deelnemers beter te laten functioneren in de Nederlandse samenleving: de deelnemers te leren zelf de weg in en buiten de school te vinden en te leren contacten te leggen met Nederlanders in diverse relevante situaties. Bovendien geeft het de mogelijkheid om de in de les geleerde taal te oefenen en in praktijk te brengen, waardoor de taal meer gaat leven en beter beklijft.
Buitenschools leren wordt in Gouda ook steeds meer toegepast in semi-intensieve cursussen (meest vrouwen met gezinsverzorgende taken): ook zij

		Cursusonderdeel alfatraject			
Traject	**Doelgroep en doel**	**A1**	**A2**	**A3**	**A4**
Intensief	Nieuwkomers	BL	BL	BL	BL
Duur: 2 jaar, 6 à 7	Professionele			LO	LO
dagdelen per week	redzaamheid			Ned. Vrijw.	Ned. Vrijw.
					Taalstage
Semi-intensief	Vrouwen met gezins-	BL	BL	BL	BL
Duur: 4 jaar, 2 à 3	verzorgende taken			Ned. Vrijw.*	LO
dagdelen per week	Sociale redzaamheid				Ned. Vrijw.*
					Taalstage**

kunnen door buitenschoolse leeropdrachten gestimuleerd worden tot taalgebruik buiten de lessen in voor hen relevante situaties. Momenteel wordt gewerkt aan een aanpassing van het programma Loopbaanoriëntatie voor deze groepen. Ook wordt voorzichtig gekeken naar mogelijkheden voor taalstages, vooral gericht op vrijwilligerswerk.

Buitenschools leren heeft als voordeel dat het leren plaatsvindt in een context. Het geleerde wordt functioned toegepast. De leerstof beklijft beter. Van belang is wel dat de opdrachten in de les goed voorbereid en ingeoefend worden. Relevante dialogen moeten worden geoefend (bijvoorbeeld in tweetallen) en diverse keren uitgespeeld. Er moet achtergrondinformatie worden verstrekt, indien mogelijk met hulp van audiovisuele middelen; ook wordt hiervoor gebruikgemaakt van tolken (onder anderen oud-deelnemers uit hogere trajecten).

Na het uitvoeren van buitenschoolse opdrachten volgt altijd een nabespreking en een evaluatie, waarbij deelnemers

* Nog niet voor alle groepen gerealiseerd.
* Nog niet voor alle groepen gerealiseerd.
** Nog niet gerealiseerd, wordt dit schooljaar voor het eerst in pilot uitgevoerd

Figuur 1 **Inzet van Buitenschools leren (BL), Loopbaanoriëntatie (LO), Spreken met Nederlandse vrijwilligers (Ned. Vrijw.) en Taalstage in alfatrajecten van ID College Gouda.**

Figuur 2 **Enkele voorbelden van buitenschoolse opdrachten.**

hun ervaringen kunnen uitwisselen en moeilijkheden kunnen benoemen.

Buitenschoolse leeractiviteiten kunnen zijn:

- Activiteiten buiten de klas in de school: de weg in de school verkennen, naam, woonplaats, geboortedatum, hobby's en dergelijke vragen aan medewerkers in de school, kijken op het prikbord, prijzen in de kantine vragen, enzovoort.
- Excursies met de hele groep, bijvoorbeeld naar de markt of winkels, naar de bibliotheek, het stadhuis, naar het station (een kaartje kopen en een ritje met de trein maken), naar een buurthuis, naar een verpleegtehuis, naar een

sportfaciliteit, naar een museum, naar het CWI, naar een bedrijf of fabriek.

• Thuisopdrachten, waarbij deelnemers (individueel of in een klein groepje) contact moeten zoeken met Nederlanders (buren, winkel of buurthuis), met Nederlandse instanties of relevante informatie (bijvoorbeeld eigen ziekenfondskaart of sofi-nummer, telefoonnummer van huisarts of tandarts) moeten opzoeken.

Weerstand

Deelnemers moeten wennen aan deze manier van leren: niet gewoon in de schoolbankjes luisteren naar wat de docent zegt, maar actief eropuit gestuurd worden. Deze aanpak stuit geregeld op weerstand van de deelnemers zelf, van hun partners en familie. Sommige islamitische vrouwen mogen weinig buitenshuis ondernemen. Er zijn er (nog) die zelfs geen boodschappen mogen doen van hun man. Toch zien we dat er het een en ander aan het veranderen is. Alle nieuwkomers, ook vrouwen, moeten naar taalles, liefst intensief. Dit wordt positief beoordeeld, ook door vrouwelijke oudkomers: zij hebben die kans om naar school te gaan bij aankomst in Nederland niet gehad! Twee jaar geleden was een bezoek aan het station voor bijna de helft van de vrouwelijke deelnemers ondenkbaar; nu gaan bijna alle vrouwen mee met zo'n bezoek en maken een ritje in de trein. Vaak nemen deelnemers een voorbeeld aan elkaar: ze horen (in de les) dat een ander wel iets mag, ergens aan meedoet, ze worden nieuwsgierig. Docenten kunnen hier gebruik van maken; zo ook van ervaringen van deelnemers uit andere (hogere) groepen. Laat deze deelnemers maar eens in de groep vertellen hoe het gaat met fietslessen of hoe het is om vrijwilligster in een crèche te zijn.

Portfolio

Tot nu toe krijgen deelnemers viermaal per jaar een rapport over de vorderingen op het gebied van spreken, luisteren, lezen, schrijven en studievaardigheden. Op dat rapport staat sinds kort het item ‘buitenschools leren’ apart vermeld. Ik kan me voorstellen dat we toe moeten naar een rapportage in de vorm van checklists, waarbij genoteerd kan worden met welke relevante situaties de deelnemer competent kan omgaan. Op deze wijze kan de rapportage al een onderdeel vormen van het op te bouwen portfolio voor Loopbaanoriëntatie.

Zo'n portfolio voor de alfadoelgroep kan simpel beginnen, bijvoorbeeld met het item ‘boodschappen doen’ met diverse deelcompetenties, zoals weten waar de winkels zijn, vragen naar een product en de prijs van een product, met geld omgaan, ruilen van een product. Andere items kunnen bijvoorbeeld zijn een dokter bezoeken, omgaan met de buren, reizen met het openbaar vervoer, het buurtcentrum in de wijk, enzovoort.

Het portfolio moet wel in een heel eenvoudige vorm gegoten worden, zodat voor de deelnemers zelf doel en inhoud duidelijk zijn. Het bijhouden en invullen zal, in het geval van analfabeten die nog maar kort op les zijn, veel inzet van de docent vragen.

Laatste ontwikkelingen

Met hulp van het CITO (Anne-Marie Speijers e.a.) wordt in Gouda momenteel gewerkt aan het inzetten van een portfolio met biografie en checklists voor vrouwelijke deelnemers uit het semi-intensieve alfatraject. Dit project, dat gefinancierd wordt

door de gemeente Gouda, richt zich op maatschappelijke oriëntatie (tijdens cursusonderdeel A2 en A3) en maatschappelijke participatie (tijdens cursusonderdeel A3 en A4) in twee specifieke woonwijken in Gouda. Thema's die aan bod komen zijn: boodschappen doen in je wijk; wonen: rechten en plichten van de buurtbewoner; ken je buurt: actief buitenshuis. Gedurende het vierde cursusonderdeel is het de bedoeling dat de vrouwelijke deelnemers in de wijk een korte taalstage in het vrijwilligerswerk uitvoeren; gedacht wordt aan het zorgcentrum, de crèche, het buurthuis, de basisschool en de Brede School. Voorafgaand aan, en tijdens deze stageperiode zullen ook onderdelen van het programma Loopbaanoriëntatie worden aangeboden.

Tot slot

Buitenschools leren kan deelnemers activeren om aan de Nederlandse samenleving deel te nemen en kan hun maatschappelijke betrokkenheid vergroten. Deelnemers kunnen onder andere tijdens excursies kennismaken met tal van facetten van de Nederlandse samenleving. Deelnemers worden gewezen op de mogelijkheden tot participatie in de samenleving en kunnen in een veilige situatie oefenen met de manier waarop geparticipeerd kan worden. De activiteiten moeten passen bij de mogelijkheden van de deelnemers en kunnen liggen op het gebied van sport en beweging, ouderhulp, helpen in de wijk of het buurtcentrum, werk of vrijwilligerswerk. Deelnemers kunnen zich zo al in een vroege fase oriënteren op mogelijkheden voor henzelf en zichzelf sterk maken om de maatschappelijke participatie ook daadwerkelijk aan te gaan. Inzet van het programma Loopbaanoriëntatie kan zorgen voor een goede afweging tussen ‘wie ben ik’, ‘wat kan ik’ en ‘wat wil ik’. Het biedt hulp bij zelfreflectie en bij de profilering van de kwaliteiten van de deelnemers. De taalstage biedt de mogelijkheid een en ander aan den lijve te ondervinden en te ervaren.

Door het aanbieden van buitenschoolse leeractiviteiten, het programma Loopbaanoriëntatie en een taalstage hopen we dat deelnemers steeds meer en steeds vaker mee gaan doen met allerlei activiteiten in de Nederlandse samenleving zodat integratie door maatschappelijke participatie kan plaatsvinden.

Signalementen

Informatie vanuit de Beroepsvereniging van docenten NT2

Al heel wat docenten NT2 hebben zich aangemeld als lid van de vereniging en er is ook veel belangstelling voor de verschillende werkgroepen die vlak voor de zomervakantie gestart zijn. Een nieuw initiatief is de werkgroep 'Analfabeten en laagopgeleide leerders', met als voorzitter Susanna Strube.

Binnen de inburgering is werk steeds vaker het einddoel, naast het leren spreken en lezen van het Nederlands. Daar worden loopbaanoriëntatie en portfolio ook bij betrokken. Vragen als 'Wat kan ik?' en 'Wat wil ik?' krijgen meer de nadruk. In de trajecten voor analfabeten en laagopgeleiden is dit niet minder belangrijk. Voor al deze ontwikkelingen vormen de mondelinge vaardigheden de spil waar alles om draait. Als een leerder zich niet in het Nederlands kan uitdrukken, kan hij zich niet in deze richting ontwikkelen. Het is dus essentieel dat de mondelinge vaardigheden efficiënt en effectief in de gegeven tijd georganiseerd worden. Welke didactiek, taalfuncties, woordenschat en handelingen zouden deze leerders paraat moeten hebben aan het eind van hun traject?

De werkgroep zal zich voornamelijk op deze vragen richten. Wie belangstelling heeft voor deelname aan de werkgroep kan zich opgeven bij Susanna Strube (s.strube@mon3aan.nl). Voor meer informatie over deze en andere werkgroepen van de Beroepsvereniging van docenten NT2 kunt u contact opnemen met Annemieke Zevenhuijzen (a.zevenhuijzen@amerlanden.nl).

De Heino-lezingen worden gepubliceerd!

Het programma van de NT2-conferentie in Heino van 9 en 10 mei jl. bestond uit presentaties, workshops, masterclasses en lezingen. Er zijn bij het bestuur van de beroepsvereniging en bij de presentatoren veel reacties binnengekomen, vooral op de lezingen, meestal met de vraag of de tekst ergens na te lezen is. Het bestuur heeft de presentatoren benaderd met de vraag of ze hun tekst ter beschikking wilden stellen. Alle presentatoren hebben inmiddels positief gereageerd. De lezingen worden nu gebundeld en voor een speciale prijs aangeboden aan leden van de beroepsvereniging. De bundel zal bijdragen bevatten van Folkert Kuiken (over grammatica), Ellie Liemberg (over het Staatsexamen NT2 en de Europese taalniveaus), Jan Hulstijn (over het leren en verwerven van een tweede taal), Ruud Stumpel (over het nieuwe pocketwoordenboek NT2), Marianne en Simon Verhallen (over NT2-woordenschatdidactiek) en Bart Bossers (over lezen in de NT2-klas). De bundel zal worden ingeleid door Koen Jaspaert, secretaris van de Nederlandse Taalunie, die op de tweede dag van de Heino-conferentie de openingslezing verzorgde.

Zodra de bundel verschijnt (volgens de planning is dat in november/december 2003) zullen alle leden daarover worden ingelicht

Lid worden?

Wilt u lid worden van de beroepsvereniging? Stuur dan een mailtje naar:
A.E.Lokhorst@Horizoncollege.nl onder vermelding van naam, adres en instelling.
U ontvangt dan zo spoedig mogelijk een inschrijfformulier en een acceptgirokaart.
De contributie bedraagt:

- Voor gewone leden (NT2-docenten die een aanstelling hebben of hebben gehad in VO of VE): € 40.00.
- Voor belangstellenden (werkzaam in of random het NT2-onderwijs, maar niet als NT2-docent): € 40.00.
- Voor aspirant-NT2-docenten (studenten die een opleiding tot NT2-docent volgen): € 25.00.

Wilt u actief meehelpen de vereniging op te bouwen, geef dat dan s.v.p. aan bij uw aanmelding, en vermeld ook op welk(e) terrein(en) u het liefst actief zou willen zijn.

Postadres: Horizon College
Beroepsvereniging NT2
t.a.v. A.E. Lokhorst
Bergerweg 25
1816 BM Alkmaar